

# **Análisis de la cultura de género en el ámbito educativo**

**Susana Cámara Marín**

**Dissertação de Mestrado  
em Estudos Sobre as Mulheres**

**Abril, 2014**

## **AGRADECIMIENTOS**

En mis agradecimientos quería hacer memoria. Para ello, tengo que ir a buscar a las personas que se cruzaron en mi camino acercándome al estudio del género y que me dieron la mano para continuar en él. Sin ellas este trabajo no existiría.

En primer lugar agradezco a mi madre, que siempre me inculcó un espíritu de rebeldía ante las injusticias de género. A Juana, compañera de proyectos, amiga y mi maestra feminista. A la Profesora Zília que aceptó la orientación de este trabajo y me tendió la mano para participar en sus proyectos. A la Profesora Isabel que con entusiasmo me ha ayudado en el proceso de construcción de esta tesis. A Ana, quien ha confiado en mí sin apenas conocerme.

También quería dar las gracias a mis hermanas, Mercedes, Marta y Ana, siempre dispuestas a releer mis textos. También a mi gran amiga Silvia, la mejor revisora que una persona puede desear. A Rebeca, por la paciencia de leer siempre en el último momento. A mi padre que siempre sabe sacarme una sonrisa.

Muy especialmente agradezco a Diogo con el que tantas veces he divagado sobre los temas aquí presentados y que siempre me ha animado a continuar.

Igualmente quería agradecer a las personas que de forma voluntaria han participado en esta investigación. Sin su participación este trabajo estaría vacío.

*Para Celia, Daniel y para ti con la esperanza de que la educación os brinde todas las oportunidades que deseéis.*

## **Resumen**

El estudio del sexismo en el contexto educativo tiene una enorme importancia debido a que sus consecuencias se traducen en una educación desigual que genera inequidad en las oportunidades de desarrollo personal y social tanto de chicas y chicos. Desafortunadamente, vemos que el contexto educativo actúa como un medio más que transmite y perpetúa la condición de desigualdad entre hombres y mujeres que existe en nuestra sociedad. Sin embargo, la responsabilidad de que el contexto educativo sea un espacio que garantice la igualdad entre mujeres y hombres es mucho mayor que cualquier otro dado que existe una obligatoriedad por parte del Estado en que todos los ciudadanos y ciudadanas permanezcan durante un largo período de la vida inscritos en el sistema educativo. Además, es un período de la vida altamente condicionante para el desarrollo de la personalidad del ser humano.

Como base teórica para este estudio ha sido utilizado el modelo de análisis de Cultura de Género *Doing Gender*, elaborado por West & Zimmerman (1986). Este modelo incorpora diferentes planos que permiten analizar los elementos que dibujan la Cultura de Género y que hemos analizado en el contexto educativo. Estos planos -sociocultural, relacional y personal- consiguen aunar todos los elementos, actores, receptores, etc., que pueden proporcionar un abordaje de la realidad educativa desde la mirada de género en la actualidad.

**PALABRAS CLAVE:** sexismo, educación, cultura de género, Modelo *Doing Gender*

## **Abstract**

The implications on sexism in an educational institution can have a huge significance due to the consequences it can have with inequality in education. This situation can create differences which can affect opportunities for personal and social development in students.

Unfortunately, we can see that the educational environment acts as an additional way to transmit and perpetuate the condition of inequality between men and women in our society. However, education is mandatory and is overseen by the State so, for this reason, they have to guarantee equal standard of teaching between men and women in the educational environment.

This investigation has a theoretical framework the Doing Gender Theory developed by West & Zimmerman (1986). This theory analyzes the culture of gender of the organizations in three levels of analysis: socio-cultural, relation and personal. These levels manage to join all the elements, actors, receptors, etc. which can provide a process for institutions to follow from a gender point of view.

**KEYWORDS:** sexism, education, culture of gender, *Doing Gender Theory*

## Índice

1. Introducción.....	3
2. Estado de la cuestión .....	6
2. 1. Formulación del problema .....	6
2. 2. Objetivo del estudio.....	7
2.2.1. Objetivo general	
2.2.2. Objetivos específicos	
3. Marco teórico.....	11
3.1. Cultura de género en educación desde el Modelo <i>Doing Gender</i> .....	11
3.4.1.La cultura en las instituciones educativas.....	11
3.2. Abordaje teórico del sexismo .....	13
3.2.1. Prejuicio, estereotipo y discriminación.....	13
3.2.2. Análisis del sexismo desde una componente teórica.....	15
3.2.3. Estrategias aplicadas a la reducción del prejuicio.....	18
3.2.4. Principales expresiones del sexismo.....	19
3.3. La construcción de la identidad .....	21
3.3.1. Identidad social: conceptos y aproximaciones teóricas.....	21
3.3.2. Identidad de género: concepto y aproximaciones teóricas.....	23
3.3.3. La construcción de la identidad de género.....	26
3.4. Enseñanza educativa, enseñanza de género.....	29
3.4.1. Educación como derecho universal.....	29
3.4.2. Breve apunte histórico sobre la educación en España.....	30
3.4.3. Educación como instrumento.....	32
3.4.4. Evidencias segregacionistas en función del género en el contexto educativo .....	33

4. Metodología.....	38
4.1. Selección de técnicas.....	38
4. 2. Selección de temas e instrumentos. ....	38
4.3. Fases de la investigación.....	39
4. 4. Recogida de datos.....	39
4. 5. Características de la muestra.....	40
4. 6. Tratamiento de los datos .....	41
5. Resultados.....	43
5.1. Descripción de los resultados .....	43
5.2. Algunas conclusiones .....	55
6. Consideraciones finales.....	60
7. Bibliografía .....	70
8. Anexo.....	73
8.1. Instrumentos.....	73
8.2. Transcripción de entrevistas .....	92

## 1. Introducción

El estudio del sexismo en el contexto educativo tiene una enorme importancia debido a que sus consecuencias se traducen en una educación desigual que genera inequidad en las oportunidades de desarrollo personal y social tanto de chicas y chicos. La educación obligatoria es competencia del Estado que, según la Constitución, debe garantizar “el pleno desarrollo de la personalidad humana” (Art. 27 de la Constitución Española). Desafortunadamente, vemos que el contexto educativo actúa como un medio más que transmite y perpetúa la condición de desigualdad entre hombres y mujeres que existe en nuestra sociedad. Sin embargo, la responsabilidad de que el contexto educativo sea un espacio que garantice la igualdad entre mujeres y hombres es mucho mayor que cualquier otro dado que existe una obligatoriedad por parte del Estado en que todos los ciudadanos y ciudadanas permanezcan durante un largo período de la vida inscritos en el sistema educativo. Además, es un período de la vida altamente condicionante para el desarrollo de la personalidad del ser humano.

Analizar el sexismo en el entorno educativo se convierte en un área extremadamente compleja por todos los agentes, relaciones e interrelaciones que engloba. Diferentes estudios alertan de la importancia de la educación como instrumento para la prevención del sexismo y de una de sus consecuencias más graves, la violencia contra la mujer, que ya se inicia en las primeras relaciones de pareja que comienzan en la adolescencia, período vital que se desarrolla de forma simultánea al período de enseñanza obligatoria. A pesar de su importancia, encontramos abundante bibliografía que evidencia que los centros educativos no están abordando el problema de forma suficiente. De entre estos estudios, muchos se han centrado solo en el análisis de la formación del profesorado, como por ejemplo el estudio “Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia en centros de educación no universitaria” (Convenio entre el Ministerio de Igualdad Español -actualmente extinguido- la Universidad Complutense de Madrid, el Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas) que visibiliza las limitaciones con las que se encuentra el profesorado al abordar esta problemática. Entre estas limitaciones se subraya la falta de formación en materia de género de los agentes que intervienen en el proceso educativo, el no saber actuar ante una situación de violencia de género en el colectivo adolescente, la ausencia o frugal aparición de estas temáticas en los currículos oficiales en los que no se asigna un tiempo determinado al trabajo en esta área, entre otras. Estos datos ponen de relieve que, por un lado, la mayoría del



profesorado no dispone de los recursos suficientes para abordar esta problemática, lo que indudablemente dificulta la incorporación de la perspectiva de género en el proyecto educativo de centro, negando así la posibilidad de trabajar en la erradicación y prevención del sexismo en las instituciones educativas.

Es cierto que no existe una solución única y objetiva ante una situación extremadamente compleja y que tiene en su base la propia cultura española enormemente machista y discriminatoria hacia la mujer. Por ello, y sabiendo de antemano la complejidad del fenómeno que nos ocupa, pretendemos analizar los aspectos que conforman la Cultura de Género de la institución educativa a partir de diferentes elementos, factores y relaciones que pueden influir en el mantenimiento de estereotipos de género, formas de hacer, etc. Estas acaban alimentando relaciones y oportunidades desiguales para chicos y chicas. Como base empírica de este estudio se han analizado elementos (que a continuación serán detallados) de dos instituciones educativas del nivel de educación secundaria de Sevilla y Madrid. Esta investigación se sustenta en mi participación en un proyecto de investigación desarrollado por la Universidad de Sevilla y dirigido por la Profesora Ana Guil Bozal, titulado *Prevenir la violencia contra las mujeres, evitando el sexismo en las instituciones educativas* financiado por el Instituto de la Mujer<sup>1</sup>.

Como base teórica para este análisis ha sido utilizado el modelo de análisis de Cultura de Género *Doing Gender*, elaborado por West & Zimmerman (1986). Este modelo incorpora diferentes planos que permiten analizar los elementos que dibujan la Cultura de Género, que hemos aplicado a las instituciones educativas. Estos planos - sociocultural, relacional y personal- consiguen aunar todos los elementos, actores, receptores, etc., que permiten realizar un abordaje de la realidad educativa desde la mirada de género en la actualidad. Debido a la amplitud implicada en el estudio de todos los planos, en este trabajo solo se analizarán los planos relacional y personal.

A los planos definidos por los autores, ha sido incluido el plano de recursos, que a pesar de no estar contemplado en el modelo *Doing Gender* creemos que su incorporación es extremadamente necesaria dado que desde la perspectiva de este estudio, el hecho de disponer de recursos humanos, materiales y económicos es un claro indicador de gran

---

<sup>1</sup> Organismo autónomo adscrito al Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, tiene como función la promoción y el fomento de las condiciones que posibiliten la igualdad social de ambos sexos y la participación de las mujeres en la vida política, cultural, económica y social.

relevancia sobre la importancia que una sociedad concede al trabajo en actuación y prevención del sexismo en las instituciones educativas.

## 2. Estado de la cuestión

### 2.1. Formulación del problema

Se pretende realizar un análisis exploratorio de los elementos que conforman la cultura de género en la institución educativa basado en el marco teórico descrito desde el Modelo *Doing Gender* que aborda los elementos, factores y relaciones que influyen en el mantenimiento y perpetuación del sexismo. Estas dos situaciones que acaban alimentando relaciones y oportunidades desiguales para chicos y chicas que podemos estudiar desde dos niveles: a nivel micro en el propio contexto educativo y a nivel macro en la sociedad. Candance West & Don Zimmerman (1987, p. 130) sintetizan el Modelo *Doing Gender* como “an ongoing activity embedded in everyday interaction. Towards this end, we return to the distinctions among sex, sex category, and gender (...)”. Según esta concepción, el género no es un atributo que las personas poseen, sino que es el resultado de las acciones que llevamos a cabo en el día a día. Desde ella podemos destacar dos ideas: por un lado, que este concepto de “hacer” se realiza en un contexto determinado y que se “hace” en contacto con otros hacia los cuales se dirige esta acción. Este modelo entiende el género como un proceso de construcción de significados entre hombres y mujeres en un contexto social determinado, con la particularidad de que es un proceso único que en palabras de sus autores se concibe “como una actuación social (...) con uno mismo y teniendo a otras personas como audiencia (...) así cada cual crea y construye su género” (Crawford, 2006, En M<sup>a</sup> Jesús Cala y Ester Barberá, 2009, p. 96). El Modelo *Doing Gender* enumera diferentes niveles de análisis que forman la cultura de género de las instituciones: sociocultural, individual/personal y relacional. A nivel sociocultural, el género se hace patente mediante una ideología que se manifiesta a través de estereotipos y creencias en relación a las asignaciones de hombres y mujeres que son promovidas por diferentes agentes sociales como los medios de comunicación y la familia, entre otros. El nivel relacional, por su parte, analiza la diferencia de comportamientos en las interacciones sociales en función del género. En cuanto al segundo, analiza las actitudes y los comportamientos integrados en la dinámica individual asociados a cada uno de los sexos según las normas sociales dominantes. Este nivel tiene especial interés dado que integra las aportaciones de los otros a través del análisis de la propia actividad individual, es decir, a través del “hacer”. En este concepto de “hacer” es donde se pueden visibilizar las relaciones desiguales entre mujeres y hombres en ámbitos tan dispares como la violencia, la discriminación laboral, etc. Los autores afirman que

“Doing gender means creating differences between girls and boys and women and men, differences that are not natural, essential or biological. Once the differences have been constructed, they are used to reinforce the “essentialness” of gender.” (1987, p. 137). Otros autores, como por ejemplo Goffman (1977, p. 324) también mantiene la perspectiva interaccionista propuesta por el Modelo *Doing Gender*, afirmando que “Given these resources it is clear that any interactional situation sets the stage for depictions of “essential” sexual natures. In sum, these situations do not so much allow for the expression of natural differences as for the production of that difference itself”.

A los tres planos que conforman el Modelo *Doing Gender* se ha añadido el plano de recursos, que pretenden evaluar los recursos humanos y materiales específicos con los que cuentan las instituciones educativas para el trabajo de en este área.

La elección de este modelo para realizar el análisis de este estudio presenta ciertas ventajas frente a otros modelos existentes en la medida en que centra su análisis en los niveles que integran los procesos de construcción del género, construcción que es realizada en un diálogo con el otro: “(...) new members of society come to be involved in a self-regulation process as they begin to monitor their own and other’s conduct with regard to its gender implications” (West & Zimmerman, 1987, p. 142).

## **2.2. Objetivos del estudio**

### **2.2.1. Objetivo general**

El objetivo general de este trabajo es **analizar los elementos que conforman la Cultura de Género en la institución educativa desde el modelo teórico *Doing Gender* y sobre la base empírica del análisis de la muestra participante procedente de dos instituciones del nivel de secundaria de las provincias de Madrid y Sevilla.**

Para lograr la consecución de este objetivo, serán identificados objetivos específicos siguiendo los planos presentados en el modelo *Doing Gender* que serán objeto de nuestro análisis. Recordemos que el plano sociocultural del modelo no ha sido incluido en esta investigación debido a la complejidad intrínseca de todos los planos y a la limitación de tiempo para realizarla.

### 2.2.2. Objetivos específicos

En la siguiente figura aparecen todos los planos que conforman el Modelo *Doing Gender*. Con el objetivo de guiar la lectura de cada uno de los planos, aparecerá coloreado el nivel que se pretenda desarrollar en el epígrafe correspondiente.

Plano sociocultural (excluido del análisis)	<b>Plano relacional</b>
Plano personal	Plano de recursos

Figura 1. Fuente: elaboración propia.

Este plano analiza, por un lado, el modelo de relación que se desarrolla entre hombres y mujeres en su interacción cotidiana desde la perspectiva del rol que desempeñan en esas relaciones, y por otro, analiza las prácticas desde una perspectiva de género entendida como el “hacer” en su cotidianidad, creencias, elecciones en su día a día, etc. Se considera interesante analizar estas interacciones desde el rol desempeñado dentro de la institución, dado que desde este marco se puede generar la puesta en marcha de determinadas actitudes, conductas, etc. que podrían ser características del mismo y diferentes a las que se pondrían en marcha por parte de la misma persona ejerciendo otro papel en un contexto diferente pudiendo proporcionar información relevante para el trabajo en la prevención y erradicación del sexismo en esta dimensión.

Por su parte, entendemos como prácticas de la institución el conjunto de acciones realizadas por sus miembros. En estas acciones podemos diferenciar dos componentes, el primero que enmarca la acción en un nivel individual y el segundo, en el que la acción entendida desde un nivel grupal, es decir, definida por la cultura común que se comparte dentro de la institución. En el análisis de las prácticas referidas al profesorado y al equipo directivo se evaluarán los dos niveles, mientras que para el alumnado será solo evaluado el nivel individual.

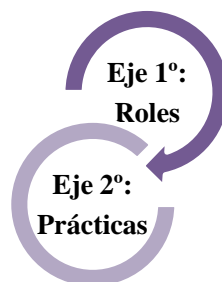


Figura 2. Fuente: elaboración propia.

Para el análisis de estos ejes hemos definido como objetivos:

1. Estudiar la interacción que desde una perspectiva de género se establece entre el profesorado, equipo directivo y alumnado en función del rol desempeñado en la institución educativa.
2. Indagar en la percepción del profesorado y del equipo directivo sobre la brecha de género existente en los niveles de dirección de centro, jefatura de estudios y otros ámbitos de representación de las mujeres en el contexto educativo.
3. Evaluar las prácticas educativas desde una perspectiva de género del profesorado y del equipo directivo, así como la percepción y aceptación de la misma como forma de prevenir y erradicar el sexismo.
4. Valorar las prácticas del alumnado desde una perspectiva de género a la hora de elegir a sus representantes en el contexto de la clase (funciones de delegado de clase).

Plano sociocultural (excluido del análisis)	Plano relacional
<b>Plano personal</b>	Plano de recursos

Figura 3. Fuente: elaboración propia.

En este plano se analizan los estereotipos ligados al género en sus diferentes dimensiones cognitiva, afectiva y conductual del alumnado, profesorado y equipo directivo.

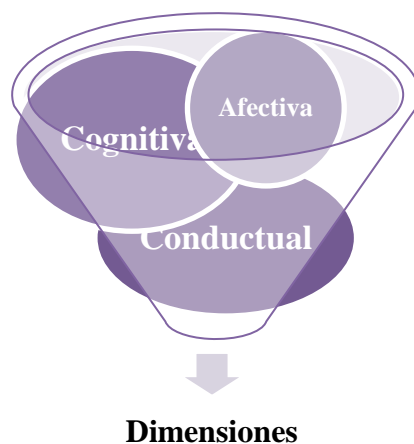


Figura 4. Fuente: elaboración propia.

Para el análisis de estas dimensiones han sido definidos como objetivos:

1. Estudiar las dimensiones de sexismo hostil y ambivalente en la muestra del alumnado.
2. Analizar las dimensiones de sexismo hostil y ambivalente en la muestra del profesorado.

Plano sociocultural (excluido del análisis)	Plano relacional
Plano personal	<b>Plano de recursos</b>

Figura 5. Fuente: elaboración propia.

En este plano se analizan los recursos disponibles para incluir y trabajar la perspectiva de género en educación.

Para el análisis de este plano se encuentran el siguiente objetivo:

1. Identificar si, de forma general, los centros educativos y el profesorado, en concreto, cuenta con recursos humanos y materiales específicos para trabajar la perspectiva de género.

### 3. Marco teórico

En el marco teórico se pretenden estudiar algunos conceptos que intervienen en la comprensión del fenómeno objeto de esta investigación. Para ello serán analizados aspectos que desde un plano individual, intervienen en el aprendizaje y en la transmisión del sexismo como prejuicio, así como en la percepción de forma estereotipada como grupos con características fijas e inmutables de hombres y mujeres. Desde un plano social, se pretenden analizar la influencia de la educación en los procesos referidos anteriormente y de la cultura adoptada por las instituciones educativas como forma de contribuir a la prevención, erradicación del sexismo y de sus consecuencias tanto en el contexto educativo como en la sociedad en general.

#### 3.1. Cultura de género en educación

El Modelo teórico que guía esta investigación, el Modelo *Doing Gender*, presentado en el epígrafe *Formulación del problema* estudia la cultura de género en las instituciones. En este trabajo se pretende aplicar dicho modelo a la institución educativa. Por ello, va a ser realizado una pequeña revisión sobre el concepto de cultura de las organizaciones, para posteriormente analizar los elementos que la definen en una organización concreta como es la educativa.

##### 3.1.1. La cultura en las instituciones educativas

Entendemos por cultura “un conjunto de componentes de conocimiento: denotativo (lo que es) y connotativo (lo que debería ser). (...) compartidos por un grupo de personas que tienen una historia común y participan de una estructura social”. (J. Francisco Morales, AÑO, p. 68). Estos autores identifican varios elementos que se encuentran presentes en la cultura, como los símbolos, - manifestaciones con carácter simbólico compartidos por una sociedad-; las normas, - reglas y expectativas sociales que regulan el funcionamiento de una sociedad-; los valores y las creencias, -modelos culturalmente definidos que permiten evaluar lo que es aceptado, deseable, rechazado y que orientan la vida en sociedad-. El concepto de cultura organizacional puede entenderse de diferentes formas en función de la perspectiva que se adopte. Desde la perspectiva de esta investigación, entendemos la cultura de la organización como “el conjunto de cogniciones compartidas por los miembros de una determinada unidad social las cuales se adquieren a través del aprendizaje social y de procesos de socialización que exponen



a los individuos a diversos elementos culturales, como actividades e interacciones, informaciones comunicadas y artefactos materiales, que conforman la experiencia social al tiempo que dotan a sus miembros de valores compartidos, marcos de comprensión comunes y sistemas de creencias y expectativas” (Rosseau 1990, citado en Santana y Araujo, 2000).

Esta definición nos acerca a entender a la organización como agentes, que a través de su cultura, mantiene, reproduce y transmite todo un sistema de valores, normas y creencias.

Diferentes autores han propuesto variados sistemas de análisis de la cultura de las organizaciones. Por ejemplo, Schein (1992) definió en tres niveles el análisis de la cultura de las organizaciones: artefactos visibles, - el ambiente físico de organización, su arquitectura, los muebles, los equipos, el vestuario de sus integrantes, el patrón de comportamiento visible, documentos, cartas, etc.; los valores, -que dirigen el comportamiento de los miembros de la empresa-; el tercer nivel es el de los supuestos inconscientes -que revelan más confiadamente la forma como un grupo percibe, piensa, siente y actúa. Por su parte, el Modelo *Doing Gender*, que trataremos en el siguiente epígrafe, también analiza la cultura de la organización incorporando al mismo la perspectiva de género.

Las instituciones educativas están inmersas en la sociedad de tal forma que son el reflejo de la cultura de la sociedad en la que están insertas representando los valores y las creencias hegemónicos en la misma. De forma particular, las instituciones educativas, a partir de la contribución de los miembros que la forman generan lo que María Teresa González González (2005, p. 20) llama el tejido cultural, es decir, “valores, creencias, supuestos y prácticas no son mantenidos simultáneamente por todos los integrantes de la organización, no siempre son plenamente compartidos ni siempre existe acuerdo sobre los modos de hacer y las rutinas que conllevan.”

En la medida en la que cada organización educativa se encuadra en un contexto determinado, en palabras de la autora “situacionalmente única ya que está ligada a personas concretas que se relacionan y atribuyen significados a la realidad específica en la que trabajan, que construyen y negocian socialmente respuestas específicas a las demandas concretas que tienen delante.” (2005, p. 21). Existen aspectos de las organizaciones formales que conforman el sistema educativo que son definidos a priori y que son comunes entre sí, por ejemplo, la estructura de gestión que es similar al de

otras organizaciones que desempeñan el mismo papel social. Sin embargo, cada una de estas organizaciones construye una identidad singular y propia que no aparece recogida en ningún código o normativa explícitos. De esta forma, analizar la cultura de las instituciones educativas con el objetivo de generar un proceso de reflexión sobre valores, creencias de la sociedad puede ser una forma de modificar este mismo sistema de valores y creencias en las propias instituciones. El análisis de la cultura de género en las instituciones educativas, tendría en palabras de Emilia Moreno Sánchez, un análisis en diferentes aspectos:

<b>Androcentrismo</b>	Adopción de la perspectiva masculina en sus diferentes versiones: misoginia, prevalencia de los intereses masculinos sobre los femeninos, etc.
<b>Insensibilidad de género</b>	Ignorar la variable género en el trabajo en el contexto educativo.
<b>Familismo</b>	Diferenciación por roles dentro de los miembros de la familia.
<b>Sobregeneralización</b>	Generalizar los resultados para diferentes colectivos.
<b>Doble análisis</b>	En situaciones idénticas ciertas conductas o acciones son consideradas diferencialmente basándose en el sexo.
<b>Desexualización</b>	Cuando los términos descriptivos para diferenciar a los sexos se usan de modo descriptivo, o se les asigna status ontológico.

Tabla nº 8. Fuente: Emilia Moreno Sánchez (2009).

## 3.2. Abordaje teórico del sexismo

### 3.2.1. Prejuicio, estereotipo y discriminación

El sexismo es un prejuicio que se define como “una actitud dirigida hacia las personas en virtud de su pertenencia a los grupos basados en el sexo biológico, hombres y mujeres” (Expósito, Moya & Glick, 1998).

Para comprender mejor las implicaciones del sexismo vamos a realizar una breve revisión conceptual en torno al prejuicio. Una de las primeras definiciones se las debemos a Allport (1954) que definió el prejuicio como “actitud hostil o desconfiada hacia una persona que pertenece a un grupo, simplemente debido a su pertenencia a dicho grupo”. Desde este momento, el estudio del prejuicio se ha abordado desde diferentes perspectivas. J. Francisco Morales *et al.* (2007) enumera algunas de estas como la sociológica, histórica, política y económica, todas ellas necesarias al tratarse de un fenómeno enormemente complejo en el que intervienen tanto procesos grupales - el prejuicio tiene un carácter compartido por los miembros del endogrupo hacia el exogrupo en un contexto determinado-, como individuales – procesos cognitivos, y

afectivos -, procesos sociales – los prejuicios se ven afectados por las normas sociales informales (usos y costumbres), y formales (legislación) -, finalmente, los procesos interpersonales – basados en la influencia de las expectativas sobre los prejuicios y estereotipos en las relaciones personales que podemos ejemplificar con varios fenómenos ampliamente estudiados y demostrados como la *Profecía que se cumple a sí misma*<sup>2</sup> (Merton, 1948), *Efecto Pigmalión*<sup>3</sup> (Rosenthal y Jacobson), la *Amenaza del estereotipo*<sup>4</sup> (Steele y Aronson, 1955).

Desde la Psicología Social se ha aproximado el estudio del prejuicio al de las actitudes, identificando componentes que desde esta aproximación lo facilitan. A continuación, en la tabla nº 1 se presenta la equivalencia existente entre los niveles de análisis propios de las actitudes y de los elementos que forman parte del prejuicio.

Componente cognitivo = creencias	Componente afectivo = emociones	Componente comportamental = conducta
Estereotipos (Actitud prejuiciosa)	Prejuicio	Discriminación

Tabla nº 1. Fuente: Elaboración propia.

Haciendo un análisis del sexismo desde la perspectiva que plantea la Psicología Social, es decir, analizando el sexismo desde el punto de vista de las actitudes, podemos elaborar la analogía recogida en la tabla nº 2:

Componente cognitivo = creencias	Componente afectivo = emociones	Componente comportamental = conducta
Estereotipos (Actitud prejuiciosa)	Sexismo	Discriminación

Tabla nº 2. Fuente: Elaboración propia.

Analizando la primera columna de la tabla presentada, encontramos los estereotipos que se han definido como “representantes del componente cognitivo del prejuicio. Concretamente, un estereotipo es una característica asociada a una categoría cognitiva que es usada por los perceptores para procesar información sobre el grupo o miembros del grupo” (Beatriz Montes Berges, 2008, p. 1).

Mercedes López-Sáez (1994, pp. 215-220) indica que estas perspectivas han originado diferentes enfoque teóricos que permiten abordar el análisis de los estereotipos de género desde dos grandes perspectivas: desde el nivel cultural de análisis centrándose en el contenido de los estereotipos de género – los atributos de las categorías

<sup>2</sup> Definida como la tendencia de las personas a definir las situaciones como reales, derivando reales sus consecuencias.

<sup>3</sup> Definido como la creencia que una persona tiene sobre otra puede influir en el rendimiento de esta otra persona.

<sup>4</sup> Tensión psicológica que influye en el rendimiento de personas que pertenecen a un grupo al que se atribuye menor competencia producida por el temor de cumplir el estereotipo.

hombre/mujer, su estabilidad en el tiempo y en diferentes culturas-, desde el nivel individual de análisis centrándose en procesos individuales e intrapsicológicos – cómo se adquieren los estereotipos, los fenómenos cognitivos que se ven afectados por estos y los factores que pueden generar su cambio-.

En el nivel cultural, Mercedes López-Sáez y Ana Lisbona (2009, p. 365) y Mercedes López-Sáez (1994, pp. 215-216) agrupan el contenido de los estereotipos de género en dos grandes conjuntos, los estereotipos de rasgo – tienen un carácter más descriptivo y reflejan características psicológicas y comportamentales atribuidas a hombres y a mujeres -, los estereotipos de rol – tienen un carácter más prescriptivo y reflejan creencias sobre las actividades consideradas más apropiadas para hombres y mujeres -, y por último, los estereotipos asociados a las características físicas. Por su parte, en el nivel individual de su análisis encontramos varios enfoques teóricos que nos acercan a la comprensión de estos niveles. En primer lugar, encontramos el Enfoque Cognitivo, desarrollado en el contexto de las Teorías de los Esquemas (Sherif, 1982) desde el cual, el género permitiría la categorización social de las personas; el Enfoque de Contexto Social, que se basa en la interacción y entiende los estereotipos como el resultado de la distribución de hombres y mujeres en los roles sociales-; y por último el Enfoque Intergrupal, en el que cobran un papel relevante los conceptos de endogrupo y exogrupo así como las atribuciones que se realizan en función del grupo de pertenencia.

Continuando el análisis de la tabla nº 2, la discriminación sería la conducta resultado del prejuicio y del estereotipo. Esta conducta tiene un carácter multidimensional, por lo que para facilitar su estudio, podemos, bien analizar las situaciones que la generan - la existencia de situaciones competitivas, situaciones de conflicto, status desigual de los grupos que intervienen en el conflicto, etc. -, bien las diferentes formas de manifestación de la discriminación, o bien los ámbitos en los que se presenta y en qué niveles.

### *3.2.2. Análisis del sexismo desde una componente teórica*

El análisis teórico del sexismo ha suscitado y suscita, gran interés en el campo científico. Por ello, encontramos diferentes perspectivas que guían su análisis. Beatriz Montes Berges (2008) identifica algunas de las diferentes aproximaciones teóricas en torno al sexismo:

1. Viejo sexismo o sexismo tradicional, basado “en la actitud prejuiciosa y la conducta discriminatoria sobre la supuesta inferioridad de las mujeres como grupo” (2008, p. 12). Esta perspectiva hace especial hincapié en la evaluación negativa de las mujeres, lo que se distanciaría de algunos problemas en la actualidad en la que permanece el sexismo sin existir por detrás una evaluación negativa de las ellas.
2. Sexismo moderno o neosexismo, que consiste en “una forma encubierta de discriminación hacia las mujeres, dirigida en virtud de su pertenencia a su grupo” (2008, p. 13).
3. Sexismo ambivalente, incorpora un elemento diferenciador en relación a las dos teorías anteriores, esto es, los sentimientos positivos hacia las mujeres que encierra un comportamiento prejuicioso. La Teoría del Sexismo Ambivalente (Glick y Fiske, 1996) estudia el sexismo desde formas de expresión actuales del que son objeto tanto mujeres como hombres. Cuando es dirigido hacia las mujeres, el sexismo ambivalente es definido como “el resultado de la coexistencia de afectos y actitudes positivas y negativas hacia las mujeres. (...) consecuencia de las complejas relaciones que caracteriza a los sexos” (Yolanda Rodríguez Castro *et al.*, p. 132, 2009). Cuando los hombres son objeto del sexismo, estas mismas autoras lo definen como “prejuicios hostiles y benevolentes que las mujeres tienen hacia los hombres” (Yolanda Rodríguez Castro *et al.*, p. 137, 2009).

Esta aproximación del sexismo identifica que este tendría dos caras, una el sexismo hostil y la otra, el sexismo ambivalente. El sexismo hostil se identificaría con el sexismo tradicional, mientras que el sexismo ambivalente sería definido como “el conjunto de actitudes interrelacionadas hacia las mujeres que son sexistas en cuanto las considera de forma estereotipada y limitadas a ciertos roles” (Francisca Expósito *et al.*, p.161, 1998). Estas dos formas de sexismo permitirían la existencia de una ideología sexista complementaria que permitiría la desigualdad entre hombres y mujeres. Esta teoría identifica tres dimensiones comunes a estos dos tipos de sexismo – el hostil y el benevolente – dirigido tanto a hombres como a mujeres-. En la tabla nº 3 aparecen las formas de expresión del sexismo desde la perspectiva hostil y benevolente en las dimensiones identificadas:

Colectivo	Hacia hombres		Hacia mujeres	
Dimensiones de análisis	Sexismo Benevolente	Sexismo Hostil	Sexismo Benevolente	Sexismo Hostil
Paternalismo	Maternalismo	Resentimiento paternalista	Protector	Dominador
Diferenciación de género	Complementaria	Compensatoria	Complementaria	Limitación al espacio privado
Sexualidad	Intimidad heterosexual	Hostilidad heterosexual dominante	La pareja heterosexual, ideal de felicidad del ser humano	Seres asexuales, despojadas de su sexualidad

Tabla nº 3. Fuente: elaboración propia basado en Yolanda Rodríguez Castro *et al.* (2009).

A continuación se analizarán estas dimensiones en sus vertientes hostil y ambivalente, orientado hacia el colectivo de hombres y de mujeres.

- o El paternalismo. En el caso de sexismo hacia las mujeres se identifica con la distribución de poder, y que en el caso del sexismo hostil este paternalismo es denominado “dominador” bajo la creencia de inferioridad y debilidad de las mujeres frente a los hombres; por el contrario, en el caso del sexismo benevolente este paternalismo se expresaría como “protector” entendiendo a la mujer como un ser que hay que proteger y cuidar. En el caso del sexismo hostil hacia los hombres, esta dimensión se identifica con el “resentimiento” del grupo subordinado (las mujeres) hacia el grupo dominante (los hombres); mientras que la expresión del sexismo ambivalente se correspondería con el “maternalismo” que se identificaría con la dependencia entre hombres y mujeres para tener hijos y establecer relaciones románticas.

- o La diferencia entre hombres y mujeres. El sexismo hacia las mujeres desde una perspectiva hostil implicaría que ellas carecen de las características para liderar espacios públicos y sociales, siendo su hábitat el hogar y la familia. Por su parte, desde una perspectiva benévola, las mujeres son caracterizadas como complementarias a los hombres en algunos aspectos que en ellos no estarían presentes como por ejemplo, ternura, intuición.... El sexismo hacia los hombres desde una perspectiva hostil entiende esta diferenciación de forma compensatoria, de tal forma que ellas se atribuyen características más positivas que ellos; además, desde su perspectiva benévola, esta diferenciación se entiende de forma complementaria. Así la mujer se atribuye una serie de características convenciéndose de que en el hombre están más representadas y de las que ellas carecen, generando de esta forma un equilibrio.

- o La sexualidad. En el sexismo hacia las mujeres desde una perspectiva hostil pueden suceder dos efectos, despojarlas de su sexualidad o subrayar su carácter sexual.

En el primer caso, se potencia su rol como madre, hija y esposa, mientras que en el segundo caso, fortalece el papel de mujer seductora que se entiende como mujer peligrosa. Por su parte, desde la visión benévola, las relaciones de pareja heterosexuales se conciben como el ideal para alcanzar la felicidad. En el sexismo hostil hacia los hombres se produciría la hostilidad heterosexual causada por el papel tradicional dominante que el hombre tiene en diferentes situaciones relacionadas con la sexualidad, mientras que en el sexismo benevolente se generaría la intimidad heterosexual, definida como la necesidad que tiene una mujer de tener un hombre a su lado.

El análisis del sexismo desde el punto de vista que plantean los autores de la Teoría del Sexismo Ambivalente (1996) es imprescindible, dado que “debilita la resistencia de las mujeres ante la discriminación de género, ofreciéndoles como recompensa protección, idealización y afecto” (Soledad Lemus Martín y Miguel Castillo Díaz, 2008, p. 9).

A pesar de la importancia de analizar el fenómeno del sexismo ambivalente en las dos direcciones, esto es, en la forma en la que afectan las actitudes sexistas tanto a mujeres como a hombres, solo nos centraremos en su aplicación hacia ellas.

### *3.2.3. Estrategias aplicadas a la reducción del prejuicio: la Hipótesis del contacto, el Modelo de la identidad endogrupal común y la Modificación de categorías.*

Vamos a presentar varias teorías que ofrecen soluciones a la reducción del prejuicio según diferentes perspectivas que se encuadran en el marco de la Psicología Social:

- o La Hipótesis del contacto (Allport, 1954). Afirma que el contacto entre personas de grupos diferentes ayuda a disminuir el prejuicio. Posteriormente a esta teoría, se han identificado una serie de condiciones que favorecen el éxito en la disminución del prejuicio (J. Francisco Morales *et al.*, (2007)). Entre ellas encontramos la existencia de apoyo social e institucional que permiten sancionar y premiar en función de la consecución de los objetivos o dificultar la expresión del prejuicio que puede producir una disminución de las actitudes prejuiciosas. En esta última y según la Teoría de la Reducción de la Disonancia se afirma que limitando la puesta en práctica de la conducta prejuiciosa se frenan las actitudes asociadas a dicha conducta, reduciéndolas así la necesidad de llevarlas a cabo. Entre otras condiciones, se pueden destacar favorecer medidas de contacto, asegurar el potencial de relación - que tiene que cumplir unas características como frecuencia, duración y proximidad -, favorecer el estatus de

igualdad entre los miembros y, finalmente, trabajar para la consecución de un objetivo común que favorece el establecimiento de vínculos positivos entre los grupos (cooperación).

- o El Modelo de Identidad Endogrupal Común (Gaertner y Dovidio, 1996). Se insta a las personas a autoperibirse como miembros de un nuevo grupo común y no como grupos separados.
- o El Modelo de Modificación de Categorías. Se basa en utilizar mecanismos que reduzcan la fuerza de la categorización para disminuir el conflicto entre los grupos y la discriminación asociada a este. De entre los mecanismos encontramos: la descategorización – ayuda a percibir a los miembros del exogrupo como individuos y no como miembros de un grupo -, la categorización cruzada – realza las categorías que comparten los miembros del exogrupo y del grupo dominante-, y la recategorización – crea nuevas categorías inclusivas para los dos grupos-.

#### *3.2.4. Principales expresiones del sexismo*

Como fue referido anteriormente, nuevas formas de sexismo han ido abriéndose paso en la sociedad actual de forma que mantienen los modelos androcéntricos basados en la hegemonía masculina. Estas nuevas formas de sexismo se evidencian fácilmente al analizar la brecha de género presente en diferentes ámbitos de la sociedad, poniendo en cuestión el ideal de los principios éticos y democráticos característicos del estado de derecho.

Luis Bonino (2004) denomina estas nuevas formas de expresión del sexismo “micromachismos” definiéndolas como “la dominación masculina más invisible, menos perceptible que el sexismo explícito por su “pequeñez”, por su carácter micro, o por su normalización, independientemente de que la dominación se ejerza a nivel macro.

Sin embargo, también se perpetúan algunas formas de sexismos enormemente crudas que Purificación Mayobre Rodríguez (2009) identifica. Encontramos las siguientes:

- Persistencia de datos que confirman violencia contra la mujer en todos los países independientemente del régimen político existente. “La violencia contra la mujer es sólo una evidencia más de la subordinación femenina, que remite a una desigualdad intergenérica” (Ramírez, 2005, p. 31);



- Algunas leyes de aborto (como por ejemplo la actual española) entienden a las mujeres como seres humanos heterónomos, incapaces de decidir por sí mismas, de tal forma que sus decisiones en esta materia tienen que ser aprobadas por dictamen médico;
- Hasta la Conferencia de Pekín (1995) no se consideró la violación de guerra como crimen contra la humanidad.

Esta autora, a partir de diferentes publicaciones de instituciones públicas tales como el Instituto Nacional de Estadística y el Instituto de la Mujer<sup>5</sup>, enumera diferentes ámbitos de la esfera social y política en las que el sexismo sigue teniendo un enorme sustrato. Mediante diferentes datos vemos que las mujeres aún no estamos representadas en todas las esferas de la sociedad, por lo tanto, no participamos como ciudadanas en igualdad de condiciones que los hombres.

<b>Empleo</b>	Tasa de empleo femenino
	Tasa de actividad
	Temporalidad laboral
<b>Participación en el ámbito político y administrativo. Poder y toma de decisiones</b>	Congreso y Senado
	Otros ámbitos de representación (Delegaciones en Comunidades, Subdelegaciones, representaciones de España en el exterior, Organismos internacionales)
	Altos cargos de la Administración Pública
	Alta Administración del Estado
<b>Participación en el ámbito económico</b>	Total de mujeres que desempeñan puestos directivos o de gerencia en empresas:
	Total de mujeres en puestos directivos en la dirección de organizaciones de 10 o más asalariadas/os del poder ejecutivo y legislativo:
<b>Educación</b>	Analfabetismo
	Tasa de escolarización en todos los niveles educativos
<b>Cultura</b>	Número de académicas en las Reales academias
	Número de mujeres premiadas por la Administración del Estado
	Número de mujeres directoras de películas
	Número de exposiciones individuales programadas

Tabla nº 4. Fuente: elaboración propia basado en Purificación Mayobre Rodríguez, 2009.

<sup>5</sup> Ídem nota nº1.

### 3.3. La construcción de la identidad

Se considera importante incluir el análisis de la identidad como proceso de construcción vital del ser humano. Este es un aspecto esencial en el ciclo de vida de las personas que se desarrolla simultáneamente en varios contextos, de los que podemos resaltar el educativo. Tiene una enorme influencia en el proceso de construcción de todos los niveles que conforman la identidad del ser humano.

#### 3.3.1. *Identidad social<sup>6</sup>: concepto y aproximaciones teóricas*

Desde la psicología se ha abordado el concepto de identidad como un proceso en el que el sujeto se identifica consigo mismo a través del tiempo – proceso de integración- y a su vez se diferencia del resto – proceso de diferenciación-, manteniendo, por un lado, su distintividad frente al grupo, pero también homogeneidad en aquellas características que comparte con el grupo. Diferentes corrientes psicológicas han abordado el estudio de este concepto – aproximaciones multifactoriales, esquemáticas y de identidad social<sup>7</sup> -. En este trabajo se considera de enorme interés la propuesta realizada por Henry Tajfel en su Teoría de la Identidad Social (1981) que identifica diferentes procesos que funcionan de forma simultánea en esta construcción y que son de naturaleza variada, siendo el fundamento de esta teoría la tendencia a valorar de forma positiva al grupo o a la categoría social de pertenencia, con el objetivo de mantener el grado más alto de estima propia:

- Procesos individuales: la motivación de la persona para una evaluación positiva de sí misma, la importancia que el grupo o categoría social tiene para la persona y la motivación para buscar la evaluación positiva del grupo.
- Procesos grupales: las personas buscan la evaluación positiva de su grupo o categoría social por medio de la comparación con otros grupos existentes en el contexto social. En este proceso la persona deja de lado sus características individuales para valorar sus características como miembro de un grupo que se relaciona con otros grupos dentro de un mismo contexto social.
- Procesos macrosociales: que condicionará que unos grupos o categorías sociales sean más o menos valorados en un momento determinado en función de la posición que

<sup>6</sup> Entendemos aquí el adjetivo “social” como el proceso de identificación de una persona a una categoría o a un grupo social.

<sup>7</sup> Trew y Kremer (1998) definen las características principales de estas aproximaciones teóricas, las aproximaciones multifactoriales consideran la identidad formada por múltiples facetas; las aproximaciones esquemáticas la consideran como un esquema que permite autocategorizarse; y por último, las aproximaciones de identidad social, hablan de la identidad como pertenencia a un grupo o categoría social con el que se comparte una identidad colectiva (En Tania Esmeralda Rocha Sánchez, 2009, p. 252).

ocupa el grupo en la sociedad en su conjunto. La persona dispone de creencias sobre la estabilidad y legitimidad de las posiciones de su grupo y de los otros grupos en un contexto determinado. La estabilidad y la legitimidad de los grupos puede generar diferencias en el status en un determinado momento, lo que llevará a la persona a poner en marcha determinadas estrategias que consiga modificar o mantener la situación social existente.

El género, como categoría social, puede ser estudiado desde la Teoría de la identidad social en la medida en que el sexismo, los estereotipos y la discriminación asociados a esta categoría afectan a todos los procesos que construyen la identidad. Desde un nivel macrosocial las diferentes formas de discriminación que las mujeres han sufrido a lo largo de la historia propició el surgimiento de las teorías feministas cuyo objetivo era disminuir la diferencia de status entre el grupo dominante, que correspondía a los hombres, sobre el grupo dominado en el que estarían las mujeres. Por su lado, desde un nivel individual, todas las características que la sociedad define para el grupo de mujeres y el de hombres, sus diferencias y la forma en la que la identificación de una persona con un grupo u otro propicia la asunción de esas características. En cuanto al nivel grupal, algunas formas de sexismo han utilizado estrategias para mantener un nivel positivo en la dimensión de disonancia social<sup>8</sup> en el colectivo de hombres y mujeres, como la comparación.

Otros abordajes a la identidad social prioriza el contexto cultural como punto de análisis fundamental que caracteriza las interacciones sociales, haciendo imposible su análisis al margen del mismo. Este contexto cultural incluye aspectos tan variados como la memoria colectiva – entendida como construcción social producto de las interacciones sociales, es decir, una acción social continuada en el tiempo dependiente siempre de un contexto comunicacional (el diálogo, las historias, las narraciones, los debates, en definitiva, la conversación) (Lupicinio Íñiguez, 2001, p. 219) - ; el discurso - conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven relaciones sociales (Lupicinio Íñiguez, 2001, p. 219) -; y la elaboración conjunta de significados. Incorporando el elemento contextual y de memoria histórica a la comprensión del fenómeno de identidad social aplicado a la categoría de género, vemos que tiene todo el sentido, dado que a lo largo del tiempo esta categoría ha tenido significados diferentes a pesar de que

---

<sup>8</sup> La disonancia social positiva se define como la comparación del propio grupo con otros buscando una evaluación positiva del propio grupo (J. Morales (coord), 2007, p.10).

han compartido un status no dominante a lo largo de la historia. En función de estos significados se ha construido el discurso ideológico que ha sustentado los diferentes movimientos feministas.

### *3.3.2. Identidad de género: concepto y aproximaciones teóricas*

Como afirmábamos en el punto anterior, la identidad se construye en interacción con el medio a través del proceso de socialización a partir de los cuales se interioriza las formas de vida, los valores, las reglas, las costumbres, las formas de pensar, actuar en un contexto y en una sociedad determinada. Por ello, la identidad es una dimensión multidimensional que se configura a partir de diferentes aspectos como la pertenencia social, cultural, racial, económica, política..., y también el género.

La identidad de género es uno de los aspectos más trascendentales en la vida de una persona al margen de otros factores importantes que conforman la identidad de un ser humano, tales como la etnia, la religión, etc. Esther López-Zafra y Mercedes López-Sáez (2001, 194) definen la identidad de género como el proceso en el que el ser humano se autodefine como hombre y mujer, y en el que intervienen factores biológicos, sociales, culturales y psicológicos que determinan esta identidad. Por otro lado, desde una perspectiva más integradora, Rossan (1987) habla de la identidad global, de la que la identidad de género participa. Según esta concepción, la identidad global estaría formada por diferentes aspectos: sub-identidades – producto de los diferentes roles que las personas realizan en la sociedad a lo largo de la vida-; rasgos generalizados – características y competencias de la persona asociadas a un rol pero que son comunes en los demás roles-; y un sentido de sí mismo – la parte emocional asociada a los roles y características-. El valor que cada persona otorga a las diferentes sub-identidades – posición específica- que conforman su identidad global tiene un papel fundamental desde una lectura de género. El autor define la identidad de género como una de las sub-identidades básicas de la persona, esta se formaría a través de la asunción de pertenecer a la categoría de hombre o mujer; las expectativas; la comparación social; la interpretación personal de los propios cambios físicos y fisiológicos; el nivel educativo; el nivel socio-económico; la participación en la fuerza laboral; entre otros que condicionarán las particularidades en el proceso de construcción de la identidad de género en cada persona. Este proceso es un proceso íntimo e individual, pero en el que influyen factores externos que no podemos obviar. La legitimidad de la asignación

sexual por parte del cuerpo médico a partir de la identificación de los genitales, conlleva a una correlación *sine qua nom* entre sexo y género, que funcionará como punto de partida para el resto de los aspectos que irán conformando esta identidad.

Dadas las diferencias de socialización asociadas al género, la asignación sexual es un proceso al que se le ha otorgado una enorme importancia. Esta asignación clasifica a un ser humano en una de las dos categorías que conforman la dualidad sexual existente: hombre y mujer. Este sistema dual ignora la existencia real, de, por ejemplo, la intersexualidad<sup>9</sup>, existiendo una gran presión de encuadrar a estas persona en uno de estos dos grupos, mujeres y hombres, utilizando para ello todos los medios que la medicina pone al alcance y de una forma institucionalizada y legitimizada. Esta urgencia permite entrever la importancia del sexo en el proceso de creación de identidad de género. Una de las primeras personas que creó un protocolo para los casos de intersexualidad fue John Money (1955) informando de la importancia de la atribución del sexo en el proceso de identidad de género: “Este equipo debe examinar al bebé y dictaminar de forma urgente, inequívoca y definitiva «varón» o «mujer» como «sexo de asignación», y entonces informar a los padres sobre cuál es el «verdadero sexo» del bebé para que lo formen en su género correspondientemente. La tecnología médica, incluyendo cirugía y tratamiento hormonal, deberá entonces ser utilizada para hacer que el cuerpo del bebé se conforme lo máximo posible a ese sexo de asignación, y así convertirse en una persona «socialmente ajustada». (García Dauder, Silvia; Romero Bachiller, Carmen y Ortega, Esther, p. 4, 2007). La importancia concedida a la asignación y la controversia suscitada por estos casos, llevaría a Judith Butler (1990) a afirmar que la identidad entre sexo y género.

A pesar de este determinismo sexual, dual y único, una vez que la persona es asignada como mujer u hombre, se inicia el proceso de construcción de la identidad, proceso que no es algo fijo, sino que es complejo y múltiple. Así existe una enorme variedad ante lo que significa “hacerse mujer” o “hacerse hombre”, dando lugar a diferentes “feminidades” y “masculinidades”. Las masculinidades y feminidades han ido variando a lo largo del tiempo en función del contexto socio-histórico en el que se han desarrollado, siempre siguiendo un modelo que ha funcionado a modo de prototipo y que se ha denominado masculinidad y feminidad hegemónica. En este camino, las

---

<sup>9</sup> La intersexualidad se define como la falta de correlación entre la esfera gonadal, genital o cromosómica de un ser humano.

masculinidades y feminidades hegemónicas han ido adoptando modelos más o menos rígidos en función de la época.

Purificación Mayobre (2002) afirma que los saberes hegemónicos han determinado las características de las masculinidades y feminidades hegemónicas. En relación a la feminidad, estos saberes han identificado dos grupos de mujeres: las que poseen una feminidad positiva y las que poseen una feminidad negativa. En el grupo de las primeras estarían las mujeres, que en palabras de la autora, se integrarían en el “orden masculino a través de la capacidad reproductora” (p.4). Por su parte, las mujeres representantes de la feminidad negativa serían “las amenazantes, pero seductoras” (p.4).

Estos saberes hegemónicos han sido considerados por Teresa de Lauretis como “tecnologías de género”. Lauretis realiza una analogía con el concepto de Foucault de “tecnología del sexo<sup>10</sup>”, entendiendo la “tecnología del género” como “la asignación de los códigos sociales a los campos sexuados” (1989, p. 5). La autora continúa afirmando la existencia de diferentes mecanismos que afianzan el significado social asociado a la representación del género, generando seres humanos útiles para la organización del orden social en los diferentes ámbitos (el productivo, reproductivo, etc.)

Purificación Mayobre identifica los modelos de feminidad que han primado a lo largo de la historia: según la concepción clásica, según el feminismo de la igualdad, según el feminismo de la diferencia y según el feminismo postestructuralista.

Desde la teoría postestructuralista, encontramos autores como Foucault, Irigaray, Derrida y Butler que tienen en común la idea de que la identidad de género es un fenómeno socialmente construido, inacabado y sujeto a las múltiples y diversas influencias que ejercen los distintos contextos en los que las personas interaccionan en su día a día, también consideran que este proceso está enormemente determinado por el sexo biológico.

El postestructuralismo desde su perspectiva moderada, reconoce los constreñimientos sociales que determinan los modelos de deseabilidad social para hombres y mujeres. Según este punto de vista, la sociedad ha construido un discurso de género que divide a las personas en dos categorías, hombre y mujer, que ejercen una indudable influencia en la configuración de la identidad, de tal forma que niños y niñas tendrán que optar entre

---

<sup>10</sup> Concepto definido por Foucault en el que afirma que la sexualidad es el resultado de formas polimorfas de poder con el objetivo de construir la sexualidad en función de intereses políticos del grupo dominante (1976, p. 65).

acomodarse o resistir a los mismos, siendo la presión ante esta elección extremadamente fuerte. Siguiendo esta perspectiva, Connell (1983) propone el concepto de masculinidad y feminidad hegemónica manteniendo estos procesos de construcción como un proceso colectivo donde las masculinidades se van construyendo dependiendo unas de otras y de igual forma las feminidades, siendo que una de ellas se declara como hegemónica y las otras serán subordinadas o de segunda clase. Las masculinidades y feminidades hegemónicas serían las formas aceptadas de “ser hombre” y “ser mujer”, expresión de lo normativo en un contexto y en una época determinada, y por esta hegemonía influirían a unos/as y a otros/as a adaptarse a estas. Esta hegemonía está sustentada por una cantidad de hombres y mujeres interesados en mantenerla, es decir, implica un consentimiento por parte de los miembros que componen la sociedad. Este concepto ha sido denominado por Pierre Bourdieu como *violencia simbólica* definida como todo acto que se ejerce sobre un sujeto con el consentimiento del mismo, “... actitud natural o experiencia dóxica (es) ajena a cualquier postura y cuestión herética, esta experiencia es la forma más absoluta de reconocimiento de la legitimidad; aprehende el mundo social y a sus divisiones arbitrarias como naturales, evidentes, ineluctables, comenzando por la división socialmente construida de los sexos” (2000, p. 21).

Estos dos conceptos, masculinidad y feminidad también mantienen una relación entre sí y es el hecho de que las diferentes formas de entender la masculinidad han podido ir variando a lo largo del tiempo, sin embargo han mantenido siempre una superioridad en relación al género femenino.

### 3.3.3. La construcción de la identidad de género

En el estudio de la construcción de la identidad de género existen dos grandes abordajes, el primero desde la Perspectiva Social, basada en la interacción del contexto y los procesos intrasujeto; y el segundo desde la Perspectiva Cognitiva, centrada en el concepto de autocategorización. A pesar de sus diferencias, estas dos perspectivas afirman que la construcción de la identidad de género es un proceso de adquisición en el que se aprenden determinados comportamientos asumidos como correctos en función del género, produciendo una conformidad de las disposiciones básicas definidas por el orden social imperante.

Dentro de la primera perspectiva, tenemos diferentes aproximaciones. Por un lado encontramos la Perspectiva del Aprendizaje Social que basa la construcción de la identidad de género en la Teoría del Aprendizaje Social a partir de la cual las personas construyen su identidad de género basado en la comunicación y la observación, es decir, en su interacción con el otro. Según esta teoría hay influencias que tienen un mayor impacto en esta construcción, como la familia. La forma en que padres y madres se relacionan con hijos e hijas –refuerzo, castigos, convivencia cotidiana- y la tipificación de esta relación; los roles de género que madres y padres representan dentro de la familia; entre otros aspectos, van cimentando la identidad de género.

Por otro lado, dentro de la Perspectiva Social se encuentra la Teoría de la Identidad Social formulada por Henri Tajfel (1981) que ya referimos anteriormente. Desde esta teoría, Patricia García-Leiva (2005, p. 76) nos acerca la definición de Tajfel y Turner (1986) de la identidad de género al afirmar que “al definirnos como hombre o mujer estamos apelando a nuestra identidad social de género. La construcción de la misma supone un proceso de autoestereotipaje por el que las actitudes, normas, conductas comunes al grupo de pertenencia pasan a formar parte de la identidad personal”. En este proceso intervienen varias fases: la categorización – que se realiza a través de las categorías sociales las cuales, por un lado, favorecen el procesamiento de la información y también llevan asociadas una valoración-; la comparación social – a través de la cual vamos a comparar el status de la categorías social de pertenencia con las otras categorías con el objetivo de mantener una autoestima alta, caso contrario, supondrá la activación de estrategias para salvaguardar la identidad grupal y la autoestima.

Desde las Teorías Cognitivas vamos a resaltar la aportación de Piaget y Kohlberg en la importancia de la organización cognitiva que el niño y la niña realizan de su mundo social. Estos autores afirman que existen una serie de fases por las que se adquiere la identidad de género que tiene carácter inamovible, de paso obligatorio en los distintos momentos del ciclo vital. Patricia García-Leiva (2005, p.73) describe los tres estadios que intervienen en este proceso: el etiquetaje – la propia asignación de uno mismo y de los otros en dos categorías, hombre y mujer- , la estabilidad – estas categorías se mantienen a pesar de los cambios superfluos - y la constancia de género – independientemente de la variabilidad situacional-. Sin embargo, esta Teoría no ha tenido tanta aceptación como las Teorías Sociales debido a que limita la construcción de



la identidad a la infancia, contraponiéndose con la idea que actualmente tiene más aceptación de ser un proceso continuo que abarca toda la vida.

Siguiendo con la idea de que la construcción de la identidad de género es un proceso continuo que abarca la vida del individuo estamos a sugerir que los contextos en los que este se desarrolla tienen vital importancia en este proceso. De entre estos contextos, la familia y la escuela, serían los que inicialmente más influencia generarían en la construcción de la identidad. Rosa Pastor Carballo y Amparo Bonilla Campos (2000) identifican que en el proceso de formación de la identidad de género inciden una serie de mecanismo que favorecen la adquisición de roles tipificados socialmente y la creación de esquemas cognitivos que guían la percepción e interpretación de la experiencia fundamentados en la deseabilidad social, es decir, la tendencia a comportarnos en función de las expectativas generadas en torno a una categoría social. La Teoría post-estructuralista mantiene que la aceptación de estas expectativas o su rechazo son dos mecanismos que el sujeto debe afrontar en la construcción de su identidad de género, generando dos posiciones contrarias: acomodarse o resistir. Esta respuesta individual y personal permite la existencia de la identidad de género como un proceso de construcción variado, heterogéneo, ambiguo y múltiple, generando diferencias entre el grupo de las mujeres y el de los hombres.

Los contextos de desarrollo de la identidad de género son variados. M<sup>a</sup> del Carmen Rodríguez Menéndez y José Vicente Peña Calvo (2005) consideran el contexto educativo como uno de los contextos privilegiados para la construcción de la identidad de género en la medida en que se trata de un proceso colectivo. En este contexto los niños y las niñas son sujetos activos en interacción con adultos y grupo de iguales posibilitando en esa interacción la posibilidad de esta construcción. Los adultos, “los otros significativos” en palabras de los autores, tienen un papel muy importante en este proceso al ejercer una influencia significativa en su interacción cotidiana con niños y niñas. En esta interacción, las personas adultas van a funcionar como modelos en la construcción de la identidad de género de niños y niñas ya que los primeros orientarán su conducta a partir de su sistema de creencias en torno al género de pertenencia. Los niños y las niñas irán asimilando este sistema de creencias a partir de estrategias como el aprendizaje por observación, la mimesis práctica, el reforzamiento –positivo y negativo- y el auto-reforzamiento de la propia conducta. La importancia del papel de la escuela en esta construcción ha llevado a desarrollar diferentes líneas de investigación

con el propósito de analizar los mecanismos que tenían lugar en las instituciones educativas y que favorecían la reproducción de estereotipos de género y discriminación.

M<sup>a</sup> del Carmen Rodríguez Menéndez y José Vicente Peña Calvo (2005) describen tres líneas fundamentales que abordan la investigación en esta área: análisis del sesgo femenino en los currícula oficiales y en los libros de texto, - invisibilidad de las aportaciones de las mujeres en las diferentes esferas del conocimiento y protagonismo de los hombres en estos campos-; análisis de los procesos de interacción de niños y niñas en el aula y en el patio de recreo, -utilización de espacios, modelos de relación, resolución de conflictos, tipos de juegos, status de las diferentes masculinidades y feminidades etc. en niños y niñas -; dinámica de la interacción entre el alumnado y el profesorado desde una perspectiva de género, - estilos de comunicación, expectativas, utilización de espacios, etc. diferentes por parte del profesorado en relación a niños y niñas-.

### **3.4. Enseñanza educativa, enseñanza de género**

#### *3.4.1. Educación como derecho universal*

El derecho a la educación es un derecho humano reconocido en numerosos tratados internacionales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), que en su artículo 26 reconoce que la educación tendrá como objetivo “el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”, entre otros principios que hablan de la universalidad de la educación; el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas (1966), que en su artículo 13 reconoce el derecho de toda persona a la educación. Otros organismos internacionales han puesto de relieve la contribución de la educación para eliminar todas las formas de discriminación de la mujer, como el Comité CEDAW que en el artículo 10 de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979, p. 66) mantiene que “Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación y en particular para asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres”. Por su parte, el

Parlamento Europeo y la Comisión Europea han puesto de relieve la relevancia de la educación en igualdad para hombres y mujeres, a través de informes y estrategias de acción.

A nivel nacional, la Constitución Española reconoce en su artículo 27 la educación como uno de los derechos fundamentales que los poderes públicos deben amparar y establece los principios básicos que rigen la legislación en materia educativa. Estos principios conjugan la obligación del Estado de garantizar el derecho a la educación en condiciones de igualdad para toda la población. A pesar que tanto la Constitución como el marco legislativo que rige y orienta el sistema educativo español (la Ley Orgánica Reguladora del Derecho de Educación (LODE) y la Ley Orgánica de Educación (LOE)) garantiza el derecho a la educación en condiciones de igualdad, parece que este derecho está lejos de materializarse.

#### *3.4.2. Breve apunte histórico sobre la educación en España*

A lo largo de la Historia hemos asistido a la utilización instrumental de la educación al servicio de la sociedad del momento. En España, la entrada en vigor de la Ley Moyano en 1857 es el primer referente que encontramos sobre la obligatoriedad de la educación, claro que con marcadas diferencias para niños y niñas. Por ejemplo, a las niñas normalmente se les dificultaba mucho más el acceso a este nivel obligatorio, al considerar que estos aprendizajes no les serían necesarios para su vida; el currículum al que tendrían acceso niños y niñas estaría orientado a los papeles sociales que unos y otras deberían cumplir en la época - para ellas, estaría orientada al ámbito doméstico y familiar, mientras que para ellos, tenía un carácter intelectual orientada a las actividades del ámbito público-; se solicitaba una formación menor a las profesoras de las niñas que a los profesores de los niños; entre otros aspectos.

Hasta 1970, con la promulgación de la Ley General de Educación, la educación en España fue segregada, mantuvo el currículum diferenciado, de tal forma que la instrucción se apoyó en las diferencias sociales asociadas a niños y niñas construyendo un sistema educativo desde la óptica de la desigualdad. La Ley General de Educación optó por un sistema educativo mixto pero la concepción de la inferioridad de la mujer seguía persistiendo: “El principio de igualdad de oportunidades ha de aplicarse también sin ninguna restricción a la población femenina, aun cuando esta afirmación no quiere decir igualdad a secas entre el hombre y la mujer. Si aquel principio, que es en

definitiva, el de la libertad, propugna la posibilidad de que la mujer acceda a niveles superiores de cultura y de responsabilidad con la única limitación de su propia capacidad, sería incorrecto afirmar que esa capacidad es la misma que en el hombre en todos los casos, especialmente cuando se trata de ocupaciones que requieren un gran esfuerzo físico” (MEC, 1969, p.123).

Teresa González Pérez (2010) afirma que la promulgación de la Constitución Española (1978) reconoció la igualdad jurídica y educativa entre mujeres y hombres, lo que favoreció la integración progresiva de las mujeres a muchos ámbitos que antes le eran vedados en el contexto educativo. Otro hito a favor del trabajo para la igualdad en el ámbito educativo fue la incorporación de España en la Comunidad Económica Europea (CEE), que propició un impulso en la promoción de la igualdad, entre los que son destacables la creación en 1983 del Instituto de la Mujer. Hasta 1990, no llegará la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) que afirmaba la existencia de discriminación por razón de género por primera vez en la historia de la legislación educativa. A continuación se presenta como ejemplo dos artículos de la Ley Moyano (1857) que evidenciaban la diferente educación definida para niños y niñas:

<b>Niñas</b>		<b>Artículo 2. Referente al primer ciclo de enseñanza básica.</b>	
Doctrina cristiana y nociones de Historia sagrada, acomodadas a los niños.		Principios de aritmética con el sistema legal de medidas, pesas y monedas.	
Lectura.		Labores propias del sexo.	
Escritura.		Elementos de dibujo aplicado a las mismas labores.	
Principios de gramática castellana, con ejercicios de ortografía.		Ligeras nociones de higiene doméstica.	
		<b>Artículo 4. Referente al primer ciclo de enseñanza superior</b>	
Rudimentos de historia y geografía, especialmente de España.		Elementos de dibujo aplicado a las mismas labores.	
Labores propias del sexo.		Ligeras nociones de higiene doméstica.	
<b>Niños</b>		<b>Artículo 2. Referente al primer ciclo de enseñanza básica</b>	
Doctrina cristiana y nociones de Historia sagrada, acomodadas a los niños.		Principios de aritmética con el sistema legal de medidas, pesas y monedas.	
Lectura.		Breves nociones de agricultura, industria y comercio, según las localidad.	
Escritura.			
Principios de gramática castellana, con ejercicios de ortografía.			
		<b>Artículo 4. Referente al primer ciclo de enseñanza superior</b>	
Principios de geometría, de dibujo lineal y de agrimensura.		Nociones generales de física y de historia natural acomodadas a las	
Rudimentos de historia y geografía, especialmente de España.		necesidades más comunes de la vida.	

Tabla nº 5. Fuente: Elaboración propia. Artículos 2 y 4 publicados en la Ley Moyano de educación (1857) donde se evidencia la diferencia entre educación de niñas y niños.

### 3.4.3. Educación como instrumento

La revisión mostrada anteriormente sobre la funcionalidad de la educación al servicio de la sociedad imperante en el momento ha llevado a algunos autores, como Foucault, a hablar de la “tecnología del poder” que reside en las instituciones como la escuela.

El poder para Foucault es un fenómeno muy complejo que no se reduce al simple reflejo del poder Estatal y que va más allá de función prohibitiva, pues afirma que las relaciones de poder se encuentran ocultas en todo el cuerpo social. Una de los aspectos más relevantes en su obra *Historia de la Sexualidad* es reconocer que el poder no utiliza los mecanismos proveídos por la ley en el control de la sexualidad, sino que existe un entramado mucho más complejo que tiene su base en la propia historia que funciona como una tecnología, siendo esta más coercitiva que la simple prohibición.

La escuela es entendida por Foucault como un espacio cerrado en donde el poder se manifiesta de modo directo: "Creo que en el fondo la estructura de poder propia de estas instituciones la que es exactamente la misma. Y verdaderamente, no se puede decir que haya analogía, hay identidad. Es el mismo tipo de poder, se ejerce el mismo poder." (1995, p.13). Según él la escuela actuaría como medio de los mecanismos diferenciadores existentes en la sociedad, teniendo como objetivo fundamental disciplinar el cuerpo y la mente de los individuos para desenvolverse dentro de determinadas coordenadas de poder, actuando de esta forma como un instrumento clave en la reproducción de las relaciones de dominación existentes en la sociedad.

Si aplicamos la teoría de Foucault en estos aspectos a la función de las instituciones educativas formales, vemos cómo estas han tenido un papel fundamental a lo largo de la historia de la educación. En epígrafes anteriores, veíamos cómo las legislaciones educativas adaptaban la educación de forma diferenciada para que mujeres y hombres cumplieran el papel social que era aceptado. Vimos también que a medida que las necesidades de las sociedades iban cambiando, también lo hacía la educación pensada para ellos y ellas. En la actualidad existe un desajuste entre los textos legales en materia de educación, así como en otros ámbitos, de tal forma que a nivel formal se afirma una igualdad que no es efectiva a nivel práctico y las instituciones educativas siguen teniendo un fuerte carácter sexista. En el siguiente apartado se evidenciarán las formas en las que las instituciones educativas hacen patente ese sexismo.

### 3.4.4. Evidencias segregacionistas en función del género en el contexto educativo

La legislación en materia de igualdad evidencia las diferentes formas de sexismo presentes en nuestras sociedades. La Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo *para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres* identifica las principales formas de discriminación basada en el género en su introducción, “La violencia de género, la discriminación salarial, la discriminación en las pensiones de viudedad, el mayor desempleo femenino, la todavía escasa presencia de las mujeres en puestos de responsabilidad política, social, cultural y económica, o los problemas de conciliación entre la vida personal, laboral y familiar muestran cómo la igualdad plena, efectiva, entre mujeres y hombres, aquella «perfecta igualdad que no admitiera poder ni privilegio para unos ni incapacidad para otros», en palabras escritas por John Stuart Mill hace casi 140 años, es todavía hoy una tarea pendiente que precisa de nuevos instrumentos jurídicos.” (p. 12611).

El reconocimiento de estos desajustes hacen con que la ley organice su marco de acción en ocho ejes fundamentales que pretenden subsanar estos desajustes. En la tabla nº 6 se incluyen los cuatro ejes que consideramos más relevantes para este estudio:

El principio de igualdad y la tutela contra la discriminación	Políticas públicas para la igualdad	El derecho al trabajo en igualdad de oportunidades y el Principio de igualdad en el empleo público	Igualdad en la responsabilidad social de las empresas
Principio de Igualdad de trato y de oportunidades en el empleo, la formación y promoción profesional; y en las condiciones de trabajo.	Transversalidad del principio de igualdad de trato entre mujeres y hombres.	Igualdad de trato y de oportunidades en el ámbito laboral.	Acciones de responsabilidad social de las empresas en materia de igualdad.
Discriminación directa e indirecta.		Igualdad y conciliación.	Participación de las mujeres en los Consejos de administración de las sociedades mercantiles.
Acoso sexual y acoso por razón del sexo.		Planes de igualdad de las empresas y otras medidas de promoción de la igualdad.	
Consecuencias jurídicas de las conductas discriminatorias.		Principio de presencia equilibrada en la Administración General del Estado y en los organismos públicos vinculados o dependientes de ellos.	
Acciones positivas.			

Tabla nº 6. Fuente: Elaboración propia. Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo.

En el título referente a las Políticas Públicas, se hace referencia a aspectos como la educación para la igualdad entre mujeres y hombres (art. 23), la integración del

principio de igualdad en la política de educación (art. 24) y la igualdad en el ámbito de la educación superior (art. 25).

## **Título II. Políticas Públicas para la igualdad**

---

### **La educación para la igualdad entre mujeres y hombres (art. 23)**

El sistema educativo incluirá entre sus fines la educación en el derecho y libertades fundamentales y en la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres; en sus principios de calidad incluirá la eliminación de obstáculos que dificulten la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y el fomento de la igualdad.

### **La integración del principio de igualdad en la política de educación (art. 24)**

Se garantizará el igual derecho a la educación de mujeres y hombres, el principio de igualdad de trato que garantice la igualdad. Las Administraciones educativas, llevarán a cabo las siguientes actuaciones: atención especial a los currículos y en todas las etapas educativas el principio de igualdad entre mujeres y hombres; eliminación y rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipados que supongan discriminación entre mujeres y hombres, y en especial los libros de texto y materiales educativos; integración del estudio y aplicación del principio de igualdad en cursos y programas de formación permanente del profesorado; promoción de la presencia equilibrada de mujeres y hombres en los órganos de control y de gobierno de los centros; el establecimiento de medidas educativas destinadas al reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la Historia.

### **La igualdad en el ámbito de la educación superior (art. 25).**

Las Administraciones públicas fomentarán la enseñanza y la investigación sobre el significado y el alcance entre mujeres y hombres, por ellos se promoverán: la inclusión de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres; creación de postgrados específicos y la realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia.

Tabla nº 7. Fuente: Elaboración propia. Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo.

Esta realidad aplicada a la educación generó la aparición de tendencias hacia la promoción de la escuela coeducativa. Desde esta postura teórica, la coeducación es definida por el Instituto de la Mujer<sup>11</sup> como “la propuesta pedagógica actual para dar respuesta a la reivindicación de la igualdad realizada por la teoría feminista, que propone una reformulación del modelo de transmisión del conocimiento y de las ideas desde una perspectiva de género en los espacios de socialización destinados a la formación y el aprendizaje” (*Guía de coeducación. Síntesis sobre la educación para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*, p. 17).

A pesar de existir un marco legislativo que concede importancia que el abordaje de la perspectiva de género en el ámbito educativo merece, la realidad es que los centros educativos continúan a actuar como vehículo en la perpetuación de modelo de género estereotipados y de carácter sexista. Esta idea se encuentra fundamentada en diferentes datos que demuestran las diferentes formas de sexismo en las instituciones educativas y que a continuación pasamos a detallar.

---

<sup>11</sup> Ídem nota nº 1

### *Participación de las mujeres*

*Órganos de decisión.* Escasa participación de las mujeres en los órganos de decisión en el ámbito educativo, siempre que no medie una acción positiva que favorezca la paridad; la escasa presencia de las mujeres en los equipos directivos y de gestión en determinados niveles educativos a pesar de que este colectivo representa la mayoría del personal laboral; la diferencia de porcentajes en la presencia de las mujeres en los equipos directivos en los niveles de educación infantil y universitarios; la diferencia entre el número de mujeres que forman parte de los órganos de participación de las escuelas y en los organismos que representan esos mismos órganos a nivel estatal y a nivel sindical. La participación de las mujeres en determinados contextos implica un coste o una sobrecarga de trabajo en alguna parcela.

*Presencia de las mujeres en estudios técnicos.* La prevalencia de hombres frente a las mujeres en carreras universitarias de carácter técnico sigue siendo una asignatura pendiente. Mercedes López-Sáez *et al.*, (2011, p.75) revela datos que indican este hecho, solo el 27,3%<sup>12</sup> de las mujeres se matricularon en niveles universitarios en el campo de la ingeniería, contrastándolos con las medias europeas publicadas en el Informe Eurostat (2008) en el que las graduadas universitarias en Ciencias, Matemáticas y Ciencias informáticas alcanzó el 39,17%<sup>13</sup> del total de egresados. La presencia de estos datos claramente desventajosos de cara a la presencia de la mujer en el contexto de las carreras técnicas puede tener su explicación en la Teoría del Rol Social (Eagly, Wood & Diekmann, 2000), muy relacionada con el análisis de los estereotipos y los prejuicios que analizamos en epígrafes anteriores. Esta teoría afirma que existen los llamados estereotipos de roles de género, esto es, una serie de atributos de carácter prescriptivo que diferenciaría las actividades profesionales más apropiadas para hombres y mujeres (Mercedes López-Sáez y Ana Lisbona, 2009, p365) y que existiría una tendencia por parte de las personas que les haría intentar cumplir las expectativas asociadas a su rol, siendo reprobadas en caso contrario. Este tipo de estereotipos se aprenderían a lo largo de los procesos de socialización – en los que están implicados las familias, el profesorado, el grupo de iguales, los medios de comunicación, entre otros– en los que toda persona se ve inmersa desde que nacemos y se expresarían en la edad

<sup>12</sup> Datos referentes al curso académico 2005-2006.

<sup>13</sup> Datos referentes al curso académico de 2005.



adulta en la preferencia hacia la elección de determinados sectores profesionales, actuando así conforme las prescripciones asociadas al género.

*Visibilización de la figura de la mujer a lo largo de la Historia y en el momento actual.*

El lenguaje verbal e icónico utilizado reproduce estereotipos sexistas a través de la utilización de personajes masculinos y femeninos en papeles tradicionales. Las mujeres son representadas en un segundo plano en relación al hombre (dando apoyo), como elemento figurativo, como objeto. Se usa un lenguaje androcéntrico y se sobrevalorizan los papeles históricamente desarrollados por hombres, existiendo una subestimación de los tradicionalmente desarrollados por mujeres. Y también se verifica la invisibilidad en la contribución de las mujeres al mundo del conocimiento a lo largo de la historia.

Una investigación realizada por la Consejería de Educación de Murcia (2003) que analizó la representación de la figura de la mujer en los libros de texto reveló que por cada mujer que aparece en los libros lo hacen siete hombres; que los hombres figuran como protagonistas en el 61% de los textos; las mujeres identificadas con nombre propio no superan el 3%, porcentaje que es quintuplicada en el caso de los hombres; los hombres aparecen en actividades muy diversas que proporcionan diferentes modelos en los que los chicos pueden proyectarse; las mujeres aparecen con mayor frecuencia realizando actividades estereotipadas y de poca o nula responsabilidad social; los hombres aparecen con mayor grado de autonomía y responsabilidad que las mujeres; fuerte masculinización de las profesiones, el 74% son representadas por hombres y solo el 11% por las mujeres (en este último caso acostumbran a desarrollar profesiones estereotipadas, como enfermeras, peluqueras, profesoras...).<sup>14</sup>

*Currículum oculto*

Miguel Santos Guerra (1996) define el currículum oculto como “el conjunto de normas, actitudes, expectativas, creencias y prácticas que se instala de forma inconsciente en las estructuras y el funcionamiento de las instituciones y en el establecimiento y desarrollo de la cultura hegemónica de las mismas” (Miguel Ángel Santos Guerra, 1996, p. 3).

---

<sup>14</sup> Análisis del sexismo en los libros de texto de educación secundaria, desarrollada pela Secretaria Sectorial de la Mujer y de la Juventud del Ayuntamiento de Murcia (2003).

El autor identifica diferentes elementos que mantienen la existencia del currículum oculto: estructuras, rituales, normas, creencias, escenarios, lenguajes, relaciones, expectativas, rutinas, valores, materiales, comportamientos, actitudes y mitos.

Si aplicamos esta idea a los procesos de construcción de género, podemos definir el currículum oculto como “el conjunto de normas y valores inconscientes de conducta, aprendidas en la primera infancia y perpetuadas después en la escuela a través de los contenidos y sobre todo a través de los comportamientos, actitudes, gestos y expectativas diferentes del profesorado respecto a los alumnos y a las alumnas”, siguiendo a Charo Altable (citado en Miguel Ángel Santos Guerra, 1996).

El currículum oculto se presenta como el medio por el que se canalizan una serie de elementos, normas, creencias, etc., que favorecen el mantenimiento, la transmisión y la existencia del sexismo en las instituciones educativas y de esta forma en la sociedad.

## **4. Metodología**

### **4.1. Selección de técnicas**

La técnica utilizada es el estudio de caso siguiendo las consideraciones teóricas del Modelo *Doing Gender*. Pretendimos tener una visión general de los aspectos que hemos identificado como objeto de nuestro estudio, y que analizaremos desde una metodología descriptiva y cualitativa en la que utilizaremos diferentes instrumentos que intentarán responder a las necesidades propias que se derivan de cada uno de los planos descritos en el Modelo *Doing Gender* y que han sido analizados en este trabajo.

### **4.2. Selección de temas e instrumentos**

Como ha sido señalado, el objetivo principal de este estudio es analizar la Cultura de Género de las instituciones educativas participantes a partir del enfoque teórico propuesto por el Modelo *Doing Gender*. Como ha sido descrito en epígrafes anteriores, dicho modelo teórico analiza la cultura de género desde tres planos: plano sociocultural, plano relacional y plano personal.

En el plano relacional se pretende indagar en las relaciones que se desarrollan entre las personas en el marco del contexto educativo. Por ello son analizados diferentes roles desempeñados por los miembros de la comunidad educativa que participan en nuestro estudio, así como las prácticas que se enmarcan en el ámbito de la educación.

Para el análisis del plano relacional, consideramos utilizar diferentes instrumentos en función de la población objetivo. Dado que el número de profesorado y equipo directivo era menor que la muestra del alumnado, optamos por utilizar la entrevista estructurada que nos permitió obtener una información más rica y personalizada. Por su parte, para el alumnado, al ser más numeroso, preferimos utilizar el cuestionario. El cuestionario que se aplicó al alumnado estuvo formado por diferentes partes, a saber, una primera orientada a la detección de los estereotipos de género, autoestereotipo y heteroestereotipo, utilizando para ello la versión elaborada por Teresa Padilla, Manuel Sánchez, Mercedes Martín y Emilia Moreno (1999); una segunda parte con un campo abierto en el que el alumnado definía al buen profesor y a la buena profesora; y por último, una tercera parte orientada a analizar la preferencia del alumnado en la elección de la figura de delegado/a de clase.

En cuanto a las entrevistas al profesorado y al equipo directivo, se centraron en el análisis de los siguientes aspectos, esto es, las posibles características diferenciadoras con base en el género en la forma de percibir al alumnado y su relación con estos; la relación entre el profesorado y el equipo directivo (y viceversa) a nivel de estereotipos relacionados con el liderazgo y la representatividad en función del género; y las prácticas educativas del personal docente y del equipo directivo desde una perspectiva de género.. En cuanto al plano personal, se analizaron las dimensiones afectivas, conductuales y cognitivas de los estereotipos de género. Los instrumentos utilizados en este plano han sido, para el alumnado, el inventario de sexismo ambivalente para adolescentes (Propuesta de Soledad de Lemus Martín *et al.*, 2008) y, para el profesorado, el inventario de sexismo ambivalente (Glick y Fiske, 1996). El plano de recursos se analizó en las entrevistas realizadas al profesorado y al equipo directivo con preguntas específicas sobre los recursos humanos y económicos propios para el trabajo en el área de género en los centros educativos

### **4.3. Fases de la investigación**

Con el objetivo de explorar la cultura de género en el contexto educativo, se realizó una investigación en varias fases. En una primera fase, la fase exploratoria se realizaron reuniones con algunos miembros de un centro de secundaria de Madrid para indagar en la percepción del sexismo y del papel de los centros educativos en su erradicación y mantenimiento. Con esta información inicial, se esbozaron las dimensiones presentes en el análisis de los planos definidos en el Modelo *Doing Gender* para la evaluación de la cultura de género. En una segunda fase, se seleccionaron los instrumentos en función de las características de la muestra. Por último, una tercera fase de recogida de datos, que tuvieron lugar en Madrid y Sevilla. En Madrid, participó un grupo de alumnos y alumnas; y en Sevilla, lo hicieron un grupo más amplio formado por profesorado, alumnado y equipo directivo.

### **4. 4. Recogida de datos**

Identificamos las siguientes fases en la recogida de los datos para nuestro análisis:

1ª) Contacto inicial dos instituciones educativas en Sevilla y Madrid para participar en la fase pre-test del instrumento;

- 2ª) Revisión de la bibliografía existente sobre instrumentos de medida de las variables implicadas en la evaluación de la cultura de género en el ámbito educativo;
- 3ª) Selección de las variables a analizar siguiendo el Modelo teórico de *Doing Gender* para el análisis de la cultura de género;
- 4ª) Elección de los instrumentos y técnicas a aplicar para la consecución de los objetivos propuestos;
- 5ª) Aplicación de los instrumentos y realización de entrevistas. La batería de preguntas señalada anteriormente para el alumnado se aplicó a un conjunto de dieciséis alumnas y trece alumnos de 4º de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria); las entrevistas y el inventario de sexismo ambivalente se aplicaron a tres miembros del equipo directivo y tres del profesorado (tres hombres y tres mujeres).
- 6ª) Tratamiento de los datos obtenidos a través de la utilización del programa SPSS, y el análisis de contenido para entrevistas y, finalmente, la elaboración de las conclusiones.

Las entrevistas fueron grabadas con carácter confidencial pudiendo consultar su transcripción en el anexo. Igualmente los cuestionarios aplicados mantuvieron el anonimato de las personas participantes.

#### **4.5. Características de la muestra**

En esta investigación ha sido realizado un estudio de caso a partir de la muestra participante en el estudio, sin pretender que esta fuera representativa, lo que impide extrapolar los resultados a la población general. La muestra estuvo formada por varios colectivos, por un lado, alumnado perteneciente al centro de Sevilla y de Madrid; y por otro, profesorado y equipo directivo del mismo centro de Sevilla –tres miembros del equipo directivo, una profesora y un profesor, dieciséis alumnas y trece alumnos de 4º de la ESO -. Los dos centros son centros de educación secundaria.

A la muestra se le planteó la participación en la investigación de forma voluntaria con el objetivo de indagar sobre su percepción y abordaje hacia el sexismo en el contexto educativo siguiendo el marco teórico propuesto por el modelo de análisis de la cultura de género *Doing Gender*. La información obtenida aportó ideas sobre los aspectos más importantes que conforman la cultura de género en educación en los planos relacional, personal y de recursos definidos en dicho modelo.

## 4.6. Tratamiento de los datos

El análisis de los datos dependió de la naturaleza de los mismos, así las entrevistas fueron analizadas con la técnica análisis de contenido y el resto de los instrumentos con el programa estadístico SPSS, con el que se analizaron los datos desde la estadística descriptiva y bivariada.

Las categorías utilizadas para el análisis de las entrevistas indagaron en la interacción que se realizar entre los miembros de la comunidad educativa desde la perspectiva del rol desempeñado en esa interacción y la percepción de la función realizada por el equipo directivo. A continuación se presenta una tabla n° 9 y 10 en:

### Equipo directivo

#### DIRECCIÓN CON PROFESORADO

1. Actividades diferenciadas en profesores y profesoras
2. Asignación de actividades diferenciada a profesores y profesoras
3. Uso del espacio
4. Uso de recursos
5. Solución de problemas técnicos

#### DIRECCIÓN CON ALUMNADO

1. Percepción de diferencias en función del género en la candidatura a la función de delegado
2. Percepción de diferencias en la Interacción con el alumnado en función del género

#### FUNCIÓN DIRECCIÓN DEL CENTRO

1. Aspectos que valoró para ser director/a
2. Características necesarias para la dirección del centro
3. Y para jefatura de estudios
4. Opinión ante: dirección/jefatura desempeñado por hombres
5. Tipificar según género rol de dirección del centro
6. Tipificar según género rol de jefatura de estudios
7. Elección: Hay demasiados hombres/mujeres en dirección/jefatura de estudios
8. Justificación respuestas anteriores
9. Opinión: discriminación de la mujer dirección/jefatura de estudios
10. Opinión: medidas positivas incremento n° de mujeres en dirección/jefatura de estudios

#### FUNCIÓN DIRECCIÓN DEL CENTRO

1. Aspectos que se valoran para ser director/a
2. Percepción de diferencias a nivel profesional entre directores y directoras
3. Características necesarias para las funciones directivas de los centros
4. Y para jefatura de estudios
5. Opinión ante: dirección/jefatura desempeñado por hombres
6. Tipificar según género rol de dirección del centro
7. Tipificar según género rol de jefatura de estudios
8. Elección: Hay demasiados hombres/mujeres en dirección/jefatura de estudios
9. Justificación respuestas anteriores
10. Opinión: discriminación de la mujer dirección/jefatura de estudios
11. Opinión: medidas positivas incremento n° de mujeres en dirección/jefatura de estudios
12. Opinión: causas menor representación de las mujeres en el Consejo General del Estado
13. Ordenar adjetivos para mujeres y hombres
14. Opinión: directoras/jefas de estudio igualmente respetadas que sus homólogos hombres por padres y madres
15. Opinión: ídem para el alumnado
16. Qué afecta más a tu desempeño como director/a/ jefe/a de estudios
17. Las actividades domésticas y familiares pueden influir en el rendimiento personal
18. Ídem en tu caso particular

Tabla n° 9. Fuente: elaboración propia

## Profesorado

### COMPORTAMIENTO EN EL AULA

1. Percepción de diferencias comportamiento y mal comportamiento
2. Resolución de problemas en el aula
3. Percepción de diferencias en el uso de la palabra
4. Percepción de diferencias en la interacción verbal con el profesorado
5. Percepción de diferencias en la ocupación de espacios en el aula
6. Percepción de diferencias en la interrelación entre ellos y ellas
7. Reparto de tareas relacionadas con el aula

### ACTITUDES SEXISTAS

1. Actitud del alumnado ante el sexismo
2. Reacción diferenciada ante comentarios/contenidos sexistas

### FUNCIÓN DIRECCIÓN DEL CENTRO

1. Aspectos que se valoran para ser director/a
2. Percepción de diferencias a nivel profesional entre directores y directoras
3. Características necesarias para las funciones directivas de los centros
4. Y para jefatura de estudios
5. Opinión ante: dirección/jefatura desempeñado por hombres
6. Tipificar según género rol de dirección del centro
7. Tipificar según género rol de jefatura de estudios
8. Elección: Hay demasiados hombres/mujeres en dirección/jefatura de estudios
9. Justificación respuestas anteriores
10. Opinión: discriminación de la mujer dirección/jefatura de estudios
11. Opinión: medidas positivas incremento nº de mujeres en dirección/jefatura de estudios
12. Opinión: causas menor representación de las mujeres en el Consejo General del Estado
13. Ordenar adjetivos para mujeres y hombres
14. Opinión: directoras/jefas de estudio igualmente respetadas que sus homólogos hombres por padres y madres
15. Opinión: ídem para el alumnado
16. Qué afecta más a tu desempeño como director/a/ jefe/a de estudios
17. Las actividades domésticas y familiares pueden influir en el rendimiento personal
18. Ídem en tu caso particular

Tabla nº 10. Fuente: elaboración propia.

## 5. Resultados

### 5.1. Descripción de los resultados

#### 5.1.1. Plano relacional

Como se ha indicado en epígrafes anteriores, el Modelo *Doing Gender*, analiza los planos relacional en dos niveles: prácticas y roles. En cuanto a los roles, las personas que forman parte del contexto educativo, de las que solo estudiaremos al alumnado, profesorado y equipo directivo, establecen diferentes relaciones entre sí que están basadas en el rol que desempeñan en esa interacción, esto es, rol de alumna/o, de profesor/a o de director/a. En la práctica de ese rol las relaciones que entre ellos se establecen presentan unas características concretas. Uno de los aspectos que se pretenden evidenciar en este estudio, es si las particularidades de las relaciones en función del rol están condicionadas por razón del género. Pretendiendo indagar en estas sospechas han sido planteadas una serie de cuestiones a la muestra participante utilizando para ello diferentes instrumentos. Por otro lado, el análisis de las prácticas nos lleva a cuestionar, por un lado, al profesorado sobre su práctica educativa desde una perspectiva de género, y por otro, al alumnado en cuanto a una práctica concreta como es la elección del delegado/a de la clase.

Para facilitar el análisis de los aspectos que forman el plano relacional, comenzaremos por analizar los roles, continuando con las prácticas, en los diferentes grupos objetos de estudio.

##### 5.1.1.1. Roles

Analizar los roles de un colectivo implica analizar los papeles con los que el individuo se define y se representa a sí mismo frente a los demás, y que se refleja en comportamientos previsibles inseridos en la estructura en la que tienen lugar. Según esta idea van a ser analizados los aspectos que se detallan a continuación diferenciándolos según el género:

- 1) La auto y heteropercepción por parte del grupo de iguales en función del género;
- 2) La percepción del alumnado hacia el profesorado en función del género;
- 3) La percepción del profesorado y equipo directivo hacia el alumnado en función del género;
- 4) La percepción entre el profesorado y el equipo directivo en función del género.

**1) La autopercepción y heteropercepción por parte del grupo de iguales en función del género.** Comenzando por el alumnado, vamos a analizar la forma en la que ellos y ellas se definen y la forma en la que definen a su grupo de iguales en función del género. Recordemos



aquí que se solicitó al alumnado que, a partir de una lista de diez palabras que fueron facilitadas, debían escoger los que más definieran a chicos y a chicas. Este análisis ha sido realizado desde dos perspectivas diferentes: en el punto 1.1. se presentan los adjetivos que con mayor frecuencia representan a chicas y chicos por parte de la muestra total y diferenciado según el género, y en el punto 1.2. aparecen los adjetivos que ninguno de los dos grupos escoge ni para autodefinirse ni para definir al exogrupo.

**1.1.** Con el objetivo de no extender demasiado el análisis de los datos, a continuación presentamos un análisis de los resultados sobre los adjetivos que aparecen en las cinco primeras posiciones y que aparecen representados en la tabla nº 11. De esta forma, podemos ver qué palabras son escogidas con mayor frecuencia. El análisis del contenido de estas permitirán aproximarnos a la percepción que unos y otros tienen tanto del endogrupo como del exogrupo.

Si nos fijamos en la elección de los chicos para autodefinirse y de las chicas para definirlos a ellos, vemos que ellas los definen de forma más rica, escogiendo más adjetivos, mientras que ellos se autodefinen de forma más parca. Por ejemplo, uno de los adjetivos que escogen los chicos en las tres primeras posiciones es “competición”, apareciendo también los adjetivos de “cooperación”, “responsabilidad”, “espontaneidad” y “generosidad” en las siguientes posiciones. Por su parte, las chicas cuando los definen a ellos encontramos adjetivos diferentes en todas las posiciones: “competición”, “dominancia”, “curiosidad”, “racionalidad”, “extroversión” e “iniciativa”.

Realizando el análisis la inversa, es decir, revisando los adjetivos que definen a las chicas encontramos más variedad de calificativos que en el caso de los chicos. Ellas repiten adjetivo a la hora de autodefinirse con “creatividad”, que aparece en segunda y cuarta posición. Ellos y ellas escogen adjetivos comunes, como “capacidad de observación”, ambos en primera posición; “creatividad”, ambos en segunda posición; difiriendo en otros adjetivos que solo son escogidos por ellos o por ellas. Por ejemplo, ellas se autodefinen también con los adjetivos “cooperación”, “dominancia” y “extroversión”; mientras que ellos escogen de forma diferenciada “autonomía”, “constancia en el trabajo”, “responsabilidad”, “sensibilidad”, “generosidad” e “intuición”.

Entre los adjetivos que, al autodefinirse, ellas y ellos escogen en común, solo encontramos dos adjetivos que son “cooperación” y “extroversión” siendo el resto diferentes.

Posición de la elección		Chicos	Chicas
Muestra total	1ª elección	Competición (40,7%)	Capacidad de observación (25,6%)
	2ª elección	Dominancia (25,9%)	Creatividad (23,1%)
	3ª elección	Competición, curiosidad, extraversión (12,5%)	Cooperación, sensibilidad (14,8%)
	4ª elección	Extroversión (19,2%)	Iniciativa (14,8%)
	5ª elección	Espontaneidad, extroversión, iniciativa (11,1%)	Dominancia (14,8%)
Chicas	1ª elección	Competición (37,5%)	Capacidad de observación (31,3%)
	2ª elección	Dominancia (31,3%)	Creatividad (25%)
	3ª elección	Curiosidad y racionalidad (14,3%)	Cooperación (25%)
	4ª elección	Extroversión (33%)	Creatividad (18,8%)
	5ª elección	Iniciativa (18,8%)	Dominancia y extroversión (18,8%)
Chicos	1ª elección	Competición (45,5%)	Autonomía, capacidad de observación y constancia en el trabajo (18,2%)
	2ª elección	Competición (27,3%)	Creatividad y responsabilidad (20%)
	3ª elección	Competición, cooperación y extroversión (20%)	Curiosidad y sensibilidad (18,2%)
	4ª elección	Cooperación y responsabilidad (18,2%)	Generosidad (27,3%)
	5ª elección	Espontaneidad y generosidad (18,2%)	Intuición (27,3%)

Tabla n° 11. Fuente: Elaboración propia

**1.2.** También merece la pena hacer mención a los adjetivos que no son seleccionados ni para la definición del autoestereotipo ni del heteroestereotipo y que se presentan en la tabla n° 12. Ellas al definir a los chicos, no utilizan algunos de los adjetivos que coinciden con el estereotipo femenino como “intuición, generosidad y ternura”. De igual forma cuando ellas se definen a sí mismas tampoco utilizan algunos de los adjetivos que vimos que aparecían de forma predominante en la definición de los chicos, como “competición”, “iniciativa”, “racionalidad” y “seguridad”. Por su parte, los chicos cuando se definen a ellos mismos también dejan de usar adjetivos como “intuición”, “sensibilidad” y “ternura”; mientras que cuando definen a las chicas no utilizan adjetivos como “extroversión” y “seguridad”.

	Chicos	Chicas
Chicas	<b>Adjetivos que aparecen</b>	
	Autonomía; Capacidad de observación; Capacidad para la toma de decisiones; Competición; Constancia en el trabajo; Cooperación; Creatividad; Curiosidad; Deseo de aprender; Dominancia; Espontaneidad; Extroversión; Responsabilidad; Seguridad; Sensibilidad;	Autonomía; Capacidad de observación; Capacidad para la toma de decisiones; Constancia en el trabajo; Cooperación; Creatividad; Curiosidad; Deseo de aprender; Espontaneidad; Generosidad; Intuición; Respeto hacia las otras personas; Responsabilidad; Sensibilidad; Ternura
Chicos	<b>Adjetivos que no aparecen</b>	
	Iniciativa; Intuición; Generosidad; Participación; Racionalidad; Respeto hacia las otras personas; Ternura.	Competición; Dominancia; Extroversión; Iniciativa; Participación; Racionalidad; Seguridad.
Chicas	<b>Adjetivos que aparecen</b>	
	Autonomía; Capacidad de observación; Capacidad para la toma de decisiones; Competición; Constancia en el trabajo; Cooperación; Creatividad; Curiosidad; Dominancia; Espontaneidad; Generosidad; Extroversión; Seguridad; Participación	Autonomía; Capacidad de observación; Capacidad para la toma de decisiones; Constancia en el trabajo; Competición; Cooperación; Creatividad; Curiosidad; Dominancia; Deseo de aprender; Espontaneidad;; Iniciativa; Intuición; Participación; Responsabilidad; Sensibilidad; Ternura
Chicos	<b>Adjetivos que no aparecen</b>	
	Deseo de aprender; Iniciativa; Intuición; Racionalidad; Responsabilidad; Respeto hacia las otras personas; Sensibilidad; Ternura.	Extroversión; Generosidad; Racionalidad; Respeto hacia las otras personas; Seguridad.

Tabla n° 11. Fuente: Elaboración propia

**2) La percepción del profesorado hacia el alumnado en función del género.** Continuando el análisis, pasamos a ver en detalle la forma en la que el alumnado caracteriza al profesorado. Recordemos que al alumnado se le facilita una hoja en la que tiene que escribir las características que definen al buen profesor y a la buena profesora de forma libre, es decir, no se facilita una lista de adjetivos como en el instrumento que analizamos en el punto anterior. Este análisis resulta enormemente interesante, ya que nos va a permitir poder identificar las características que el alumnado asocia al rol de profesor desde una perspectiva de género. Según el total de la muestra, podemos resumir todas las respuestas en 84 categorías que definen a la buena profesora y 77 al buen profesor. A continuación se identifican con más detalle estas definiciones:

**2.1.** En la definición de la buena profesora, aparece en la primera elección, con porcentajes mayores al 25%, los adjetivos asociados a la categorías “simpatía y divertida”. En la segunda y en la tercera aparecieron, con porcentajes por encima del 25%, las categorías “capacidad de ayuda” y “competencia en la función docente”, con un 35% y un 26% respectivamente como segunda opción y 14% y 38% como tercera opción. Por último en la cuarta elección, apareció la categoría “capacidad de ayuda” con un 41% de las respuestas. Por ello, parece que las categorías

“capacidad de ayuda”, “competencia en la función docente” y “simpatía y divertida”, parecen que son las que el alumnado define como más características de la buena profesora.

**2.2.** En cuanto a la descripción del buen profesor, los adjetivos que acumulan porcentajes mayores son parecidos a los de la buena profesora. En la primera opción encontramos que las categorías que presentan valores por encima del 25% son las categorías “competencia en la función docente”, “simpatía y divertido” y “buen trato”, con porcentajes del 30%, 25% y 25% respectivamente. En la segunda opción aparece nuevamente la categoría “competencia en la función docente”, con un 41% y “capacidad de ayuda” con un 35%. En la tercera opción vuelve a aparecer con un 30% la categoría “competencia en la función docente” y “simpatía y divertido” también con una representación del 30%. En la cuarta opción, encontramos nuevamente la categoría “competencia en la función docente” con un 30% y “capacidad de ayuda” con un 25%. Por ello, parece que las categorías “competencia en la función docente”, “capacidad de ayuda”, “simpatía y divertido” y “buen trato” son las que chicos y chicas encuentran más definitorias del buen profesor.

**2.3.** Los puntos 2.1. y 2.2. revelan que el alumnado coincide en identificar algunas categorías para definir al buen profesor y a la buena profesora, como por ejemplo, “competencia en la función docente”, “capacidad de ayuda”, “simpatía y divertido”, apareciendo la categoría “buen trato” en un 25% para el buen profesor y en un 22% para la buena profesora.

**2.4.** En cuanto a las categorías que acumulan porcentajes por debajo del 25% y que se diferenciarían en la caracterización del buen profesor y la buena profesora aparecen:

- Para el buen profesor: “actitud ante la docencia”, de la que se deriva la expresión de autoridad por parte del profesor y la igualdad en el trato, “paciencia” y “capacidad de escucha”;
- Para la buena profesora: “capacidad para expresar afecto”, “inteligencia”, “capacidad de escucha”, “empatía”, “paciencia” y “actitud ante la docencia”, de esta última se derivan comentarios como trato igualitario, y se rechaza la imposición de la autoridad.

**2.5.** Dentro de los comentarios que hemos encontrado en las categorías más frecuentes podemos subrayar:

- Capacidad de ayuda: exámenes fáciles; colaboración en los problemas; ayuda para aprobar; preocupación; ser una persona de confianza; ayudar a los alumnos; cantidad de deberes para casa; preocuparse por la vida persona de los alumnos; entender las dificultades de los alumnos; trabajar la autoestima; ánimos; ayuda problemas familiares; dar confianza;
- Competencia en la función docente: claridad en las explicaciones; saber dar la clase; repetir hasta que se comprenda; amenizar las clases; saber llevar la clase; importancia en la materia;

trabajadora; buenas ideas para la clase; saber explicar; entendible; adaptarse a las diferentes clases; saber motivar; novedosas formas de explicación; y creatividad;

- Simpatía y divertida: sentido del humor; simpatía; bromista; divertido; sentido del humor; optimista; enrollado; alegre; agradable; risueño; y gracioso;
- Buen trato: majo, sociable; trato respetuoso y educado.

**3) La percepción del profesorado y equipo directivo hacia el alumnado en función del género.** A continuación, estudiaremos, desde el rol de profesor, profesora, director o directora, algunos de los rasgos que definen su relación con el alumnado desde una perspectiva de género. Para ello, utilizaremos el análisis de algunas de las categorías presentes en las entrevistas realizadas a este colectivo, y que pasan a detallarse a continuación:

**3.1.** En este primer punto, vamos a analizar cómo caracterizan la relación que se genera con el alumnado desde el rol de docente y de miembro del equipo directivo, teniendo en cuenta la variable género.

Encontramos opiniones diversas en relación a su interacción con las chicas y los chicos. Por un lado hay personas que afirman que no ven diferencias a la hora de tratar con alumnos y alumnas; y otras por el contrario afirman que sí las hay. Estas últimas manifiestan que las relaciones con alumnos y alumnas son diferentes, siendo más cercana con las chicas y más superficial con los chicos y justificando estas diferencias en una especie de mayor inteligencia y suspicacia de las chicas a diferencia de los chicos. También encontramos dos personas que informan que, en su caso, tiende a reforzar más a las chicas que son mejores y tienen más altas miras, que parecen interesarse en general más por las cosas.

Dentro de las personas que afirman que no hay diferencias, mantienen que a lo largo de su carrera han experimentado un cambio en la actitud de las chicas que antes eran más “calladitas” y ahora se las ve mucho más “desinhibidas”.

**4) La percepción entre el profesorado y el equipo directivo en función del género.** Continuaremos en el análisis de la relación que se establece desde el rol de docente con equipo directivo.

**4.1.** El profesorado identifica que entre las características importantes para ejercer un cargo en el equipo directivo están la capacidad para consensuar, mediar, no imponer y crear buen clima. Una de las personas entrevistadas considera que en este trato las mujeres son más inconformistas, reclaman más una explicación que los hombres. Indica que a las mujeres parece

afectarles mucho más el tono en el que se dicen las cosas que a los hombres, por lo que hay que tener más cuidado con lo que se les dice.

**4.2.** En cuanto a los aspectos que valorar para ocupar cargo directivo, aparecen la razón económica; la proyección personal -dado que la asunción de este puesto abre la posibilidad a otros puestos para los que desempeñar cargos directivos es condición *sine qua non*-; el gusto por ocupar puestos de más visibilidad; encontrar la satisfacción en el desarrollo laboral; y en el reconocimiento. También se comenta la situación en que la persona es nominada para el puesto y, a pesar de reticencias iniciales a aceptarlo por las responsabilidades que acarrearán, acaba aceptando.

**4.3.** Una de las personas entrevistadas afirma que las mujeres están más capacitadas para estos puestos por ser más planificadas y organizadas.

**4.4.** En general se considera que hay más hombres que mujeres en los equipos directivos de los centros, y que entre las razones que pueden hacer que ellas estén menos representadas podría estar la mayor carga en la organización familiar, objeción que raramente es expresada por los hombres, añade una de las entrevistadas. También se considera, por otro lado, que quien quiere formar parte del equipo directivo lo hace porque es un cargo que mucha gente rechaza.

**4.5.** Entre los aspectos que afectan más el desempeño de las funciones del equipo directivo por el director y directora entrevistados, podría estar la mayor carga familiar y la implicación de tiempo personal.

**4.6.** Encuentran diferencias en la asunción de la figura de autoridad, en la representación de estos puestos, por parte de algunas familias cuando esta es representada por una mujer. Sin embargo, descartan totalmente esta situación cuando se trata de compañeros y compañeras de trabajo.

Para acabar analizaremos la relación que se establece desde el rol de equipo directivo con docente:

**4.7.** No manifiestan diferencia en el trato con directores y directoras.

**4.8.** Manifiestan relaciones de igualdad independientemente de ser hombres o mujeres con los compañeros de trabajo.

**4.9.** Como figura de autoridad en algunos casos pueden experimentar que las mujeres lo tengan algo más difícil.

**4.10.** No existe la idea de que las mujeres que quieran ocupar cargos en el equipo directivo tengan dificultades desde el centro educativo. Se reconoce que la mayor implicación de tiempo personal que conlleva la asunción de estos puestos pueda ser una limitación.

### 5.1.1.1. Prácticas

Las prácticas pretenden analizar acciones que visibilicen la efectiva asunción de posiciones en la prevención y erradicación del sexismo en las instituciones educativas. Las prácticas pueden analizarse de muchas maneras y a múltiples niveles. A partir de las entrevistas, el profesorado y el equipo directivo serán cuestionados sobre la efectiva aplicación de la perspectiva de género en su práctica docente y la forma de afrontar determinadas situaciones sexistas en el aula. Por su parte, el alumnado será evaluado en este aspecto a partir del estudio de la intención de voto de la figura de delegado de clase. Se ha considerado esta una buena forma de analizar una práctica cotidiana en las aulas y que puede poner en marcha muchos estereotipos asociados a chicos y chicas, muy presentes en la sociedad.

De esta forma, se iniciará el análisis de las prácticas comenzando por el alumnado y, posteriormente, por el profesorado.

1) En la tabla nº 12 presentada a continuación, aparecen los datos de intención de voto disgregados por género. A continuación se realizará un análisis de los resultados más importantes:

1.1. El grupo mayoritario en las pregunta relacionada con la intención de voto escoge la alternativa de “depende” y que así evidenciaría que, para este grupo, esta intención sería independiente al género, podemos destacar los siguientes comentarios: “importancia de que la persona sea responsable, sea chico o chica”; “no tengo preferencias”; “depende de la persona que se presente”. Entre las chicas que prefieren votar a chicas: “suelen ser más responsables”; “maduramos antes en la adolescencia lo que implica que somos más responsables”; “estamos más centradas”. Por su parte entre los chicos que prefieren votar a chicos: “se les ve más seguros”; “a chicos porque no se lo toman tan serio y no se creen que son alguien por ser delegados”; “por ser chico, siempre que el candidato sea responsable”; “si no las chicas crean un complot para hundir a los chicos”.

1.2. También debemos señalar que no hemos obtenido ninguna respuesta de intención de voto de chicos a elegir chicas o chicas a elegir chicos, o se decantan por personas de su mismo sexo o les es indiferente por valorar otras características que orienten su elección.

	¿A quién sueles votar para ser delegado/a de clase?			¿Quién crees que se suele presentar más a delegado/a de clase?			¿Quién crees que realiza mejor la función de delegado/a de clase?		
	Chicas	Chicos	Depende	Chicas	Chicos	Depende	Chicas	Chicos	Depende
<b>Total</b>	17,9%	14,3%	67,9%	35,7%	39,3%	60,7%	17,9%	3,6%	78,6%
<b>Chica</b>	33,3%	0%	66,7%	33,3%	6,7%	60%	26,7%	0%	73,3%
<b>Chico</b>	0%	30,8%	69,2%	38,5%	0%	61,5%	7,7%	7,7%	84,6%

Tabla nº 12. Fuente: Elaboración propia

2) Para terminar el análisis de las prácticas, vamos a analizar la aplicación de la perspectiva de género por parte del profesorado y el equipo directivo en su práctica educativa:

**2.1.** Mantienen que no hay diferencias en el uso del espacio por parte del profesorado dado que son espacios comunes, a excepción de los miembros del equipo directivo que tienen un despacho propio.

**2.2.** Mantienen una actitud positiva ante la inclusión de la perspectiva de género. En cuanto al profesorado afirman que, en ocasiones, se pueden mostrar reticentes para trabajar en esta área si conlleva eliminar sus horas de clase. Explican que no existe una programación específica para la misma. También se comenta que puede ser un área de trabajo silenciado por algunos miembros del profesorado que carecen de interés hacia ella, pero, que de forma general, se acepta la inclusión de la perspectiva de género. Por otro lado, este trabajo es bien acogido por el alumnado. Sin embargo se evidencia que es un aspecto que no se trabaja de forma sistemática. En los comentarios recogidos en las entrevistas se observa que se delega el trabajo en este área en el responsable de coeducación o bien abordan el tema cuando surge algún comentario sexista en la clase.

**2.3.** Consideran que en ocasiones es complicado dedicar tiempo a estas actividades porque al invertir tiempo en estas actividades se quitan a otras.

**2.4.** Afirman que es un tema difícil de abordar porque la discriminación por razón del género tiene muchas caras y muchas de ellas son muy sutiles. También señalan que hace falta que pase mucho tiempo para que se empiecen a ver cambios en estos aspectos.

**2.5.** Indican que es beneficioso que las mujeres estén representadas en el equipo directivo.

**2.6.** La conciliación de la vida personal y familiar es un aspecto que subraya una de las personas encuestadas como medida positiva para la igualdad.

**2.7.** En la comunicación del centro para el exterior, se dirigen a las familias, sin embargo quienes suelen acudir a las reuniones son las madres.



### 5.1.2. Plano personal

Recordemos que el plano personal fue evaluado a partir de la aplicación de dos instrumentos similares, el Inventario de Sexismo Ambivalente, aplicado a adultos (Glisk y Fiske, 1996) y el mismo inventario, pero en su versión para adolescentes (Soledad Lemus *et al.*, 2008). Para simplificar el análisis, solo van a ser presentados los valores que representen más a los colectivos de análisis, que como fue indicado en epígrafes anteriores, eran tres: el profesorado, equipo directivo y alumnado. Debido a que el análisis del inventario realizado por el profesorado y el equipo directivo solo evidenció respuestas deseables, no será incluido pormenorizadamente en el análisis.

Con un objetivo de facilitar la lectura de los datos, se presenta en la tabla nº 13 la correspondencia de los ítems que forman el inventario con el sexismo hostil y benevolente en la versión para adolescentes, que será analizada a continuación.

Dimensión Cognitiva	Dimensión Afectiva	Dimensión conductual
Los chicos son físicamente superiores a las chicas (SH)	A veces las chicas utilizan lo de ser “chicas” para que las traten de manera especial. (SH)	Los chicos deben controlar con quién se relacionan sus novias. (SH)
A las chicas les va mejor en las tareas de casa, mientras que los chicos son más habilidosos para reparar cosas. (SH)	Cuando las chicas son vencidas por los chicos en una competición justa, generalmente, ellas se quejan de haber sido discriminadas. . (SH)	Las chicas deben ayudar más a sus madres en casa que los chicos. (SH)
Las chicas saben cómo conseguir lo que quieren de los chicos. (SH)	Para los chicos es importante encontrar a una chica con quien salir. (SB)	Por las noches los chicos deben acompañar a las chicas hasta su casa para que no les ocurra nada malo. (SB)
Las chicas se ofenden muy fácilmente. . (SH)	Las relaciones de pareja son esenciales para alcanzar la verdadera felicidad en la vida. (SB)	Las chicas deben ser queridas y protegidas por los chicos. (SB)
Las chicas suelen interpretar comentarios inocentes como sexistas. . (SH)	Un chico puede sentirse incompleto sino sale con una chica. (SB)	Los chicos deben cuidar a las chicas. (SB)
Las chicas suelen exagerar sus problemas. (SH)		Un buen novio debe estar dispuesto a sacrificar cosas que le gustan para agradar a su chica. (SB)
Las chicas con la excusa de la igualdad pretenden tener más poder que los chicos. (SB)		En caso de una catástrofe las chicas deben ser salvadas antes que los chicos. (SB)
Las chicas tienen una mayor sensibilidad hacia los sentimientos de los demás que los chicos. (SB)		

Tabla nº 12. Fuente: elaboración propia a partir de Soledad Lemus y Miguel Castillo (2008).

Siguen los principales resultados obtenidos en la muestra del alumnado:

**1)** Encontramos mayor representatividad de chicas que manifiestan opiniones en contra a las afirmaciones siguientes:

- o Las chicas con la excusa de la igualdad pretender tener más poder que los chicos (93,9%);
- o Cuando las chicas son vencidas en una competición justa, generalmente, ellas se quejan de haber sido discriminadas (93,3%);
- o Un buen novio debe estar dispuesto a sacrificar cosas que le gustan para agradar a su chica” (87,6%);
- o Las chicas deben ayudar más a sus madres en casa (87,5%);
- o “Las chicas a veces utilizan lo de ser chicas para que las traten de manera especial” y “las chicas suelen interpretar comentarios inocentes como sexistas” (81,3%);
- o Las chicas suelen exagerar sus problemas (81,4%);
- o Los chicos son superiores a las chicas (77,8%);
- o Las chicas se ofenden muy fácilmente (71,4%).

**2)** Por su parte, los chicos se muestran de acuerdo con los siguientes enunciados:

- o Las chicas a veces utilizan lo de ser chicas para que las traten de manera especial (84,7%);
- o Las chicas saben cómo conseguir lo que quieren de los chicos (69,3%);
- o Las chicas suelen interpretar comentarios inocentes como sexistas (61,6%);
- o Los chicos son mejores que las chicas (61,5%).

**3)** Siguiendo con el análisis de las respuestas de los chicos, se manifiestan en mayor porcentaje en contra de las afirmaciones “las chicas deben ayudar más a sus madres en casa” y “las relaciones de pareja son esenciales para alcanzar la verdadera felicidad en la vida”, en las que el 92,3% se manifiesta totalmente en desacuerdo.

**4)** En algunos enunciados ellos (dos primeros apartados) y ellas (los dos últimos) muestran opiniones divididas:

- o Las chicas con la excusa de la igualdad pretender tener más poder que los chicos, en la que el 61,6% de los chicos se manifiesta en contra y el 38,5% a favor;
- o “Las chicas suelen exagerar sus problemas”, “cuando las chicas son vencidas en una competición justa, generalmente, ellas se quejan de haber sido discriminadas”, “las chicas se ofenden muy fácilmente” y “un buen novio debe estar dispuesto a sacrificar cosas que le gustan para agradar a su chica”, con 53,9% de los chicos en contra de la afirmación y 46,2% a favor.

- o Las relaciones de pareja son esenciales para alcanzar la verdadera felicidad en la vida, en el que el 62,6% de las chicas rechaza el enunciado;
  - o Las chicas saben cómo conseguir lo que quieren de los chicos, 50% de las chicas escoge algunas de las opciones en contra y el otro 50% a favor.
- 5) En otros de los enunciados, los dos grupos muestran posturas bastante cercanas en sus opiniones:
- o En caso de una catástrofe las chicas deben ser salvadas antes que los chicos, en la que el 86,7% de las chicas y el 84,6% de los chicos se manifiestan contrarios al enunciado;
  - o Un chico puede sentirse incompleto si no sale con una chica, donde el 81,4% de las chicas y el 76,9% de los chicos están en desacuerdo;
  - o A las chicas les va mejor en las tareas de casa, mientras que los chicos son más habilidosos para reparar cosas, en la que el 75% de las chicas y el 69,3% de los chicos no comparten esta afirmación;
  - o Para los chicos es importante encontrar a una chica con quien salir, con el 69,7 de los chicos y el 66,6% de las chicas en contra del enunciado;
  - o Por las noches los chicos deben acompañar a las chicas hasta su casa para que no les ocurra nada malo, con el 69,3% de los chicos y el 62,5% de las chicas en desacuerdo;
  - o “Los chicos deben cuidar de las chicas” y “las chicas tienen una mayor sensibilidad hacia los sentimientos de los demás que los chicos”, con 53,9% de los chicos y 53,3% de las chicas contrarios a la afirmación;
  - o “Los chicos deben controlar con quién se relacionan sus novias” (solo 15,4% de los chicos responden de forma positiva mientras que ninguna chica se inclina por estas respuestas).

### **Profesorado y equipo directivo**

No pudimos analizar este aspecto a partir del instrumento utilizado para el efecto, debido a que las respuestas dadas respondían a respuestas deseables.

#### **5.1.3. Plano económico**

Las entrevistas mostraron que:

- 1) El trabajo en coeducación, a pesar de ser obligatorio en los centros de Andalucía, no cuenta con un presupuesto propio.

- 2) Los centros cuentan con recursos humanos propios para trabajar la coeducación, pero manifiestan que no reciben la formación adecuada y que estos recursos son escasos. También informan que cuentan con apoyo de la consejería en materia de igualdad.
- 3) El personal del centro informa de que el trabajo en esta área pasa mucho por la voluntad o el interés que se conceda a este tema.

## 5.2. Algunas conclusiones

A continuación, van a ser presentadas algunas conclusiones que se derivan de esta investigación según los objetivos identificados al inicio de este trabajo. Para facilitar su comprensión, primero se presentarán algunas conclusiones del plano relacional, en segundo lugar, del plano personal y por último del plano de recursos.

### Plano relacional

**Objetivo 1. Estudiar la interacción que desde una perspectiva de género se establece entre el profesorado, equipo directivo y alumnado en función del rol desempeñado en la institución educativa.**

Este objetivo va a ser analizado en diferentes momentos, las interacciones que se forman entre los miembros de la comunidad educativa participante en el estudio y en función del rol que desempeñan. Para facilitar la comprensión, iniciaremos el análisis con la interacción entre el alumnado y su grupo de iguales, y posteriormente entre el alumnado y el profesorado. Después, se continuará con el análisis de la interacción entre el profesorado y el alumnado, y seguidamente entre el profesorado con sus propios colegas y con el equipo directivo.

- 1) El alumnado refleja estereotipos sexistas en su relación con el grupo de iguales que se evidencia por los siguientes resultados:
  - o Según el análisis de heteroestereotipos, las chicas definen a los chicos con adjetivos altamente estereotipados como competición, autonomía, dominancia y extroversión de la lista de 22 adjetivos que se presenta. Por su parte, los chicos al definir a las chicas no muestran tanta concordancia y eligen una cantidad mayor de adjetivos, entre los que también encontramos algunos adjetivos que a lo largo de la historia han sido atribuidos a las mujeres como capacidad de observación, constancia en el trabajo, creatividad, responsabilidad, curiosidad, sensibilidad, generosidad, iniciativa e intuición. También identifican a las chicas con el adjetivo autonomía.

- Según el análisis de los autoestereotipos, las chicas no eligen adjetivos tan estereotipados para definirse, entre los que destacan, capacidad de observación, autonomía, creatividad y cooperación. Por su parte los chicos, escogen adjetivos como competición, con el porcentaje mayor, capacidad de observación, autonomía, dominancia, cooperación, extraversión, responsabilidad, espontaneidad y generosidad, entre los que vemos que aparecen algunos altamente estereotipados para los chicos. Es interesante observar como ellas y ellos coinciden en la definición de tres adjetivos: capacidad de observación, autonomía y cooperación.

2) En cuanto a las características de la interacción del alumnado con el profesorado, no parece manifestar una idea estereotipada del profesor y de la profesora. Esta conclusión la obtenemos al analizar las categorías que el alumnado escoge para definir a profesores de profesoras: “competencia en la función docente”, “capacidad de ayuda”, “simpatía y divertida”, apareciendo la categoría “buen trato” en un 25% para el buen profesor y en un 22% para la buena profesora. En cuanto a las categorías que acumulan porcentajes por debajo, del 25% y que son diferentes en profesor y profesora estarían:

- Para el buen profesor: “actitud ante la docencia”, de la que se deriva la expresión de autoridad por parte del profesor y la igualdad en el trato, “paciencia” y “capacidad de escucha”.
- Para la buena profesora: “capacidad para expresar afecto”, “inteligencia”, “capacidad de escucha”, “empatía”, “paciencia” y “actitud ante la docencia”, de esta última se derivan comentarios como trato igualitario, y se rechaza la imposición de la autoridad.
- En las entrevistas, el profesorado y el equipo docente manifestó que las profesoras tenían más dificultad que los profesores como figura de autoridad ante el alumnado y las familias.

3) Continuando estudiando la relación entre el profesorado y el equipo directivo con el alumnado, podemos destacar las siguientes conclusiones:

- Del profesorado y del equipo directivo, encontramos opiniones diversas sobre la relación que se establece con el alumnado si estos son chicas o chicos. Encontramos opiniones que afirman que existen diferencias y que estas se argumentan por la diferente forma de ser que caracterizan a ellos y a ellas, diciendo que la relación con las chicas es más cercana que con los chicos, siendo esta última, una relación más superficial. También se hace referencia a que tienen, de alguna forma, más expectativas con las chicas, por presentar, en general, más interés en las cosas y tener más altas miras.
- Por el contrario, encontramos otras opiniones que afirman que la relación con alumnas y alumnos son iguales.

4) Para terminar, se presentan algunas conclusiones en la interacción que se establece en la relación formada entre el equipo directivo y el profesorado:

- o Encontramos una opinión de un miembro del equipo directivo que manifiesta que el trato con el profesorado varía de mujeres a hombres, siendo las primeras más exigentes e inconformistas que los hombres, reclamando más explicaciones que éstos. En cuanto a la forma, considera que con las mujeres hay que cuidar mucho más las formas porque les afecta más el tono en el que se dicen las cosas que a los hombres.
- o El resto de miembros del equipo directivo, no manifiesta diferencias entre el trato con profesoras o profesores.
- o Existe un acuerdo generalizado en la aceptación de la figura de la mujer como un miembro más de la comunidad educativa.

**Objetivo 2. Indagar en la percepción del profesorado y del equipo directivo sobre la brecha de género existente en los niveles de dirección de centro, jefatura de estudios y otros ámbitos de representación de las mujeres en el contexto educativo.**

1) En general se ratifica que hay más hombres que mujeres en los equipos directivos de los centros y se justifica diciendo que estas funciones suelen tener una carga de trabajo importante y una implicación del tiempo personal que haría a las mujeres a no asumir estas funciones. Aquí podemos diferenciar dos aspectos, por un lado de la implicación del tiempo personal en estas funciones se derivaría el que las mujeres tengan otros intereses más allá del mérito profesional y del trabajo que les haría rechazar esta elección, que no tendría por qué ser siempre un tiempo personal dedicado a la familia; por otro, estaría la lectura tradicional en la que el tiempo personal de la mujer se dedica a la familia y a los hijos, tiempo al que no renunciarían por lo que rechazarían estos puestos.

2) Generalmente se afirma que la mujer que quiere ocupar un cargo de dirección lo hace, pero por no ser muchas las personas que los quieren asumir en este nivel.

**Objetivo 3. Evaluar las prácticas educativas desde una perspectiva de género del profesorado y del equipo directivo, así como la percepción y aceptación de la misma como forma de prevenir y erradicar el sexismo.**

1) Todas las personas entrevistadas estuvieron de acuerdo en la importancia de incluir la perspectiva de género en educación. Aunque en general, se encuentran dificultades al tener limitación de tiempo para la realización de actividades en esta y en otras áreas de gran

importancia, siendo la mayor dificultad la ausencia de tiempo específico para su realización, teniendo que utilizar recreos y tiempo de asignaturas para éstas.

2) En igual medida, profesores y profesoras utilizan los espacios asignados para el personal del centro, sin existir diferencias. Así mismo, la comunicación del centro se dirige a las familias, aunque quienes suelen acudir a las reuniones son las madres.

**Objetivo 4. Valorar las prácticas del alumnado desde una perspectiva de género a la hora de elegir a sus representantes en el contexto de la clase (funciones de delegado de clase).**

o En un porcentaje mayoritario los chicos y las chicas no hacen diferencias a la hora de elegir a sus representantes entre sus compañeros. A pesar de esto, hay un porcentaje considerable de chicas que prefieren elegir a chicas (31,3%) y de chicos que prefieren elegir a chicos (30,8%), siendo, como observamos, algo menor en los chicos, pero prácticamente igual. En cuanto a la opinión de si son ellos o ellas los que más se presentan encontramos que la mayoría de las personas afirman que depende, siendo curiosos dos datos: por un lado, un 31,3% de las chicas considera que las chicas se suelen presentar más a esta función que los chicos, y un 38,5% de los chicos coinciden en que son más las chicas quienes se presentan a este puesto. En cuanto a la realización de la función, la mayoría de las personas encuestadas afirma que tanto chicos como chicas realizan bien la función de delegado o delegada, dependiendo esto de otros factores que no el género, siendo mayor el grupo de los chicos que mantiene esta opinión (84,6% de los chicos frente al 68,8% de las chicas).

**Plano personal**

**Objetivo 1. Estudiar las dimensiones de sexismo hostil y ambivalente en la muestra del alumnado.**

1) Los chicos parecen mostrar posiciones más estereotipadas y en contra de las chicas que ellas en las afirmaciones que conforman el instrumento. Ellos escogen de forma mayoritaria ítems pertenecientes al sexismo hostil como “los chicos son superiores a las chicas”, “las chicas saben cómo conseguir lo que quieren de los chicos” y “las chicas utilizan lo de ser chicas para que las traten de manera especial”. Mientras que las chicas se manifiestan en contra de la mayoría de los ítems correspondientes al sexismo hostil.

2) En algunas afirmaciones las chicas muestran levemente tener asumido un rol que la sociedad adjudica más a las chicas, como evidencian el 12,6% de chicas de acuerdo con la afirmación “las chicas deben ayudar más a sus madres en casa”, mientras que solo un 7,7% de

los chicos se mostraría a favor; casi un 40% de las chicas están de acuerdo con la afirmación “las relaciones de pareja son esenciales para alcanzar la verdadera felicidad en la vida”, mientras que solo la aceptaría un 7% de los chicos.

3) En algunas afirmaciones ellos y ellas muestran posturas bastante cercanas, estando en desacuerdo con cinco de los diez ítems que representan el sexismo ambivalente y con dos relacionados con el sexismo hostil, y que se encuentran detallados en el epígrafe 5. Solo se muestran de acuerdo en el ítem “las chicas tienen una mayor sensibilidad hacia los sentimientos de los demás que los chicos”, que se corresponde con el sexismo ambivalente.

## **Objetivo 2. Analizar las dimensiones de sexismo hostil y ambivalente en la muestra del profesorado.**

1) No pudimos analizar este aspecto a partir del instrumento utilizado para el efecto, debido a que las respuestas dadas claramente respondían a respuestas deseables, por lo que este hecho nos obliga a tener que pensar en otro instrumento para evaluar este importante aspecto en el profesorado de cara a la versión final.

## **Plano económico**

### **Objetivo 1. Identificar si, de forma general, los centros educativos y el profesorado, en concreto, cuenta con recursos humanos y materiales específicos para trabajar la perspectiva de género.**

1) Los centros cuentan con recursos humanos propios para trabajar la coeducación, pero manifiestan que no reciben la formación adecuada. También informan que cuentan con apoyo de la consejería en materia de igualdad.

2) El personal del centro informa de que el trabajo en esta área pasa mucho por la voluntad o el interés que se conceda a este tema.

3) El trabajo en coeducación, a pesar de ser obligatorio en los centros de Andalucía, no cuenta con un presupuesto propio.



## 5. Consideraciones finales

El análisis de la cultura de género permite el estudio del sexismo como un fenómeno global en el que los factores de socialización y culturales son la causa del mantenimiento, perpetuación y reproducción del mismo en sus diferentes formas de expresión.

El análisis de la cultura de género presente en las instituciones educativas no podrá generalizarse de una institución a otra. Lo que en esta investigación se entiende por cultura - el conjunto de símbolos, normas, valores y creencias, compartidos por un grupo de personas concretas en un momento determinado-, implica aspectos muy particulares y diferenciados de una institución educativa a otra. Por otro lado, a pesar de las diferencias que pueden existir entre una institución y otra también tienen en común el hecho de realizar una función social y educativa delegada por el Estado. De esta forma, los centros educativos cuentan también con una serie de elementos que son compartidos, a saber, unos principios ideológicos comunes, se rigen por una misma legislación, el equipo técnico y docente poseen un perfil muy semejante, la actividad se realiza en una estructura arquitectónica similar en donde se trabaja un currículum obligatorio común, etc. Estos elementos de índole común permite realizar un análisis comparativo entre dichas instituciones. Sin duda, el conjunto de estos elementos, desde los más generales hasta los más específicos, nos aportan información sobre diferentes aspectos de la igualdad entre hombres y mujeres. Son elementos teóricos y formales que guardan una enorme distancia con la realidad del día a día en las aulas.

En el marco teórico fue realizada una revisión de algunas de las principales leyes educativas que, a lo largo de la historia, evidenciaban cómo la educación orientada a las mujeres estaba exclusivamente relacionada con los papeles sociales que para ellas eran aceptados por la sociedad de la época.

Por ejemplo, hasta instaurada la democracia en España la legislación educativa explicitaba claras diferencias entre la educación de niñas y niños. A lo largo de la historia el analfabetismo femenino fue siempre muy superior al masculino negando así el acceso de la mayoría de las mujeres al conocimiento. Hoy, afortunadamente, las cifras demuestran una notable evolución en la tasa de logros académicos de las mujeres – doctoradas, máster, licenciadas -, que en algunos campos científicos su representación ha superado a la masculina. Sin embargo, también se encuentran brechas de género en educación como es el caso del acceso a las carreras técnicas en las que la presencia femenina es bastante menor. Múltiples causas han podido propiciar estas diferencias como la falta de visibilidad de la contribución de las mujeres al campo científico o

las teorías que han mantenido diferencias en las capacidades de hombres y mujeres. En estas, las capacidades de las mujeres han sido penalizadas en los campos científico y matemático. Este conjunto de hechos han podido servir de sostén para que las expectativas proyectadas hacia las chicas en estas áreas sean menores que hacia los chicos. Este último argumento tendría su base en el llamado *Efecto Pigmalión* que explica cómo el rendimiento de las personas puede estar relacionado con las expectativas que sobre él o ella se vierten. Por otro lado, la ausencia de referentes femeninos a lo largo de la historia en los campos científico y matemático pueden hacer que a pesar de que las chicas muestren grandes aptitudes en estas áreas, acaben por no elegir las al no verse representadas.

Este hecho nos acerca a la idea que expresaba Foucault sobre la educación como una *tecnología* al servicio de la sociedad. La educación tendría un uso funcional y sería utilizada como un medio para establecer un orden social. Desde la perspectiva de género, Teresa de Lauretis recogería la idea de Foucault en el concepto de *tecnología de género*, es decir, la utilización del género como una tecnología al servicio de las necesidades de una sociedad.

Desde el Modelo *Doing Gender*, el género no es un atributo que las personas poseen, sino que es el resultado de las acciones que llevamos a cabo en el día a día. Desde esta concepción podemos destacar dos ideas, por un lado, que este “hacer” se realiza en un contexto determinado y que se “hace” en contacto con otros hacia los cuales se dirige la acción. A partir de este posicionamiento teórico han sido analizados los datos de la investigación aquí presentada y que a continuación pasamos a examinar siguiendo para ello los planos que componen dicho modelo.

Vamos a empezar por el análisis del plano relacional que pretendía estudiar, por un lado, las diferencias existentes en las interacciones sociales en función del género y del rol social desempeñado en esa interacción, y por otro, las prácticas que efectivamente evidencian ese comportamiento.

Examinando los colectivos implicados en el estudio y, comenzando por el alumnado, podemos subrayar algunos aspectos de enorme interés. En el plano relacional, vemos cómo desde el rol de iguales el auto y el heteroestereotipo presentan sus particularidades. Este nivel de análisis podemos identificarlo con el nivel cultural, concretamente con los estereotipos de rasgos definidos por Mercedes López Saez y Ana Lisbona (2009). Ellos y ellas se definen entre sí de forma estereotipada escogiendo cualidades que a lo largo de la historia han sido atribuidas a mujeres y a hombres. Los chicos escogen rasgos estereotipados para autodefinirse mientras que ellas escogen calificativos más variados. En ellos, una de las cualidades que aparece en las tres

primeras posiciones es “competición”, mientras que las chicas repiten en la segunda y en cuarta posición “creatividad”.

También merece la pena destacar algunas palabras que no aparecen en ninguna de las diez elecciones, tanto para la autodefinición como para la heterodefinición de chicas y chicos. Así, las chicas no eligen para ellos calificativos como “intuición”, “generosidad” y “ternura”, de la misma forma en que para ellas mismas no escogen “competición”, “iniciativa”, “racionalidad” y “seguridad”.

Por su parte, los chicos no escogen para autodefinirse rasgos como “intuición”, “sensibilidad”, “deseos de aprender”, “responsabilidad” o “ternura”, ni eligen para ellas cualidades como “extroversión”, “racionalidad” y “seguridad”. También es interesante destacar que no son elegidos tanto para el heteroestereotipo como para el autoestereotipo algunas palabras, que para los chicos serían “iniciativa”, “intuición”, “racionalidad”, “respeto hacia los otros” y “ternura”, mientras que para ellas serían “racionalidad” y “seguridad”.

Estos resultados evidencian que tanto ellos como ellas tienen una percepción estereotipada. En los chicos esta actitud es más marcada hacia ellos mismos y hacia las chicas, en cuanto que en ellas esta actitud se evidencia más hacia los chicos. El hecho de que las cualidades escogidas sean estereotipadas manifiesta que aún existe cierta estabilidad en cuanto al contenido de las categorías hombre y mujer que el paso del tiempo todavía no ha conseguido modificar. Desde el nivel cultural del análisis del estereotipo (Mercedes López-Sáez y Ana Lisbona, 2009) estos que aquí han sido presentados, fueron y siguen siendo definitorios para mujeres y hombres. Este nivel de análisis incluye un conjunto de factores entre los cuales encontramos la memoria histórica, que presenta un carácter más fijo y con más dificultad a ser modificada. Esta se encuentra altamente representada por los hombres. Sin embargo, en otros factores el cambio sería consecuencia de un proceso lento y costoso, como por ejemplo el discurso y la elaboración conjunta de significados (Lupicinio Íñiguez, 2001).

¿Por qué ellos presentan una actitud más estereotipada al definirse tanto a ellos mismos como al caracterizarlas a ellas? Quizá una explicación sea el hecho de que cuentan con más referentes masculinos en determinados campos y en diferentes contextos. Por su parte, las chicas no disponen de referentes femeninos en todos ellos. Este hecho puede ser justificado de dos formas distintas: la existencia de un gran vacío sobre la contribución de la mujer en la historia y el refuerzo del papel de la mujer como madre y cuidadora que se encuentran restringidos a un contexto doméstico en la sociedad actual. Elementos como la memoria colectiva, el discurso y la

elaboración conjunta de significados (Lupicinio Íñiguez, 2010) sobre lo que ha significado y actualmente significa el ser mujer y el ser hombre a lo largo del tiempo generan una identidad prototípica que se transmite repetitivamente y que es rápidamente interiorizada por chicos y chicas. A partir de este bagaje cultural e histórico ellos y ellas construyen su identidad en relación al género, se van construyendo como personas orientando sus elecciones, definiendo su vida. Debido a que el proceso de construcción de identidad de género abarca toda la vida de la persona, siendo el período previo a la edad adulta el que más influencia tiene en este proceso, es importante que desde el contexto educativo se proporcionen elementos variados y ricos para que esta se desarrolle de forma abierta, no sexista e inclusiva.

Modificar el conjunto de elementos que señalamos anteriormente (memoria colectiva, discurso y elaboración conjunta de significados) es un proceso lento, en el que pasa a ser obligatorio rescatar a muchas mujeres que hoy día están prácticamente olvidadas y que en su época contribuyeron a la sociedad en la que vivieron. Este tipo de acciones, ayudaría a que estos factores se nutrieran de otros referentes, de referentes femeninos, lo que ayudaría a chicos y a chicas a ampliar el horizonte de los actores sociales relevantes.

Continuando con el análisis del plano relacional, esta vez desde el estudio de la valoración del buen profesor y la buena profesora, vemos que el alumnado los evalúa desde una perspectiva muy funcional, es decir, desde el beneficio que un alumno o alumna puede obtener de la práctica docente. Esta idea se fundamenta en estos datos, según los cuales, el alumnado escogería cualidades que acumulan más del 25% de las respuestas como “competencia de la función docente”, “capacidad de ayuda”, “simpatía y divertida/o” y “buen trato” (apareciendo esta última solo en el caso del buen profesor). Por el contrario, en porcentajes minoritarios, es decir, en categorías que acumulan porcentajes menores al 25%, sí que encontramos algunos estereotipos asociados al rol. Se escoge para la profesora calificativos como “capacidad para expresar afecto”, “inteligencia” y “empatía”; mientras que para el profesor aparecen “expresión de la autoridad” e “igualdad en el trato”. A pesar de que estas elecciones se manifiestan de forma minoritaria, podemos identificar en ellas nuevamente definiciones estereotipadas de rasgo, es decir, palabras en las que se proyectan las características de las mujeres y de los hombres cuando ejercen su rol de profesor o profesora. También escogen de forma común tanto para profesores como para profesoras cualidades como “capacidad de escucha” y “paciencia”.

Si comparamos este análisis, la definición del buen profesor y la buena profesora con el grupo de palabras que formaban los auto y heteroestereotipos, podemos encontrar algunas similitudes. Por

ejemplo, en el segundo instrumento mencionado aparecían características como “ternura” que podría relacionarse con “capacidad para expresar afecto” asociada a las mujeres profesoras. Por su parte, en el instrumento del auto/heteroestereotipo aparecía la cualidad “dominancia” para definir a los chicos que equivaldría a la característica “expresión de autoridad” que caracterizaría a los profesores.

Continuando con el análisis del plano relacional, pero esta vez teniendo como protagonista al profesorado y al equipo directivo, observamos que en su interacción con el alumnado se evidencian posturas diversas. Existe un grupo de la muestra que manifiesta que el trato es idéntico hacia chicas y chicos y también existe un colectivo que manifiesta diferencias en la interacción que mantiene con ellas y ellos. Los que resaltan la diferencia en el trato la justifican diciendo que la relación tiene matices distintos basados en estas características diferenciadoras de ellas, a las que definen como más suspicaces y profundas, y ellos, caracterizados como más superficiales. Cuando el profesorado y el equipo directivo identifican diferencias pormenorizadamente entre chicas y chicos, suelen atribuirse características más positivas a las chicas, como más constantes en el trabajo o más trabajadoras, entre otras.

A la vista de los datos que evidencia un mayor logro académico por parte de ellas, la caracterización más positiva hacia estas es un aspecto importante para ser resaltado. Se genera una expectativa positiva que refuerza que sean buenas estudiantes, mientras que con los chicos se tiene una actitud más permisiva a partir de la idea, compartida por algunas de las personas entrevistadas, de que ellos no son tan buenos estudiantes.

Siguiendo con el análisis de la interacción desde el rol del profesorado y equipo directivo entre sí, comprobamos que existe aceptación de la figura de la mujer en todos los planos del trabajo como un miembro más de la comunidad educativa. En cuanto a la relación que se establece teniendo en cuenta el género, la mayoría manifiesta que la relación con hombres y con mujeres es igual, a excepción de una persona que afirma que las mujeres exigen más explicaciones y que es preciso utilizar con ellas un lenguaje más cuidadoso por ser más susceptibles.

Para continuar el análisis del plano relacional, desde el nivel de las prácticas se concluye que los chicos y chicas en su rol de alumnos y alumnas en la elección del delegado o delegada de clase es imparcial en función el género. Así la mayoría muestra no tener preferencias al elegir al delegado o a la delegada, orientando su elección de la persona candidata a características de rasgo, como por ejemplo, el ser responsable. También encontramos a un grupo de personas que basan su elección en función de la pertenencia del candidato o candidata al grupo de chicas o

chicos. Es llamativo el dato que nos revela que no hay chicos que prefieran elegir a chicas; ni chicas que prefieran elegir a chicos. En general, los que demuestran preferencia suelen elegir personas de su propio sexo y para el resto es un aspecto no relevante.

Desde un punto de vista teórico, se podría argumentar que la predilección que ellos y ellas muestran al elegir a chicos o a chicas respectivamente, podría justificarse por la tendencia de cada uno de los grupos a atribuir características más positivas al grupo que coincide con su grupo de pertenencia. Algunos de los comentarios que aparecen en el campo abierto de este instrumento refieren esta idea: “las chicas somos más responsables”, “las chicas maduramos antes que los chicos”, “a los chicos se nos ve más seguros”, entre otros.

En cuanto al plano personal, las conclusiones se centrarán tan solo en el alumnado, dado que a pesar de que se aplicó un instrumento para estudiar esta dimensión en el profesorado y equipo directivo las respuestas obtenidas coincidieron con respuestas deseables aportando poca información al análisis de este plano. Para el alumnado, recordemos que ha sido utilizado el *Inventario de sexismo ambivalente* de Glisk e Fiske en la versión adaptada para adolescentes de Soledad Lemus *et al.*, En este inventario se recogen desde una dimensión cognitiva, conductual y afectiva, las evidencias en la evolución de las diferentes formas de expresión del sexismo desde su perspectiva hostil hasta la benévola. La primera estaría basado en varios aspectos como el paternalismo dominador - que justifica la diferencia de género atendiendo a la adecuación de diferentes roles y distintos espacios - y la inexistencia de la sexualidad femenina. Por su parte, desde su expresión benevolente el sexismo se manifestaría de una forma más sutil y a su vez estaría basado en algunos principios como el paternalismo protector, la justificación de la diferenciación de género entendida como complementaria y el ideal heterosexual coincidiría con la plena felicidad.

Para simplificar y reducir las conclusiones relacionadas con este plano, vamos a agrupar el análisis de las respuestas en tres grupos: los ítems en los que ellos y ellas se diferencian en su elección, los ítems en los que ellos y ellas coinciden bien de acuerdo o en desacuerdo con el enunciado presentado y los ítems en los que chicos y chicas presentan opiniones divididas dentro del propio grupo.

Comenzando por los chicos, podemos concluir que encontramos un gran número de respuestas que se manifiestan a favor de algunos de los ítems que se corresponden con el tipo hostil del sexismo. De un total de diez enunciados correspondientes al sexismo hostil los chicos afirman estar de acuerdo con cuatro de ellos - con un porcentaje superior al 61,5% - y con tres más - con

respuestas que alcanzan el 46,2% -. Si analizamos el contenido y el significado de estos enunciados, vemos que revelan la percepción o creencia de superioridad de los chicos frente a las chicas (ej.: “los chicos son superiores a las chicas”), la creencia de que las chicas, de forma general, se caracterizan con rasgos como manipulación (ej.: “las chicas saben cómo conseguir lo que quieren de los chicos y las chicas utilizan lo de ser chicas para que las traten de manera especial”) y la opinión de que las chicas no perciben la realidad de forma correcta (ej.: “las chicas suelen interpretar comentarios inocentes como sexistas”, “cuando las chicas son vencidas en una competición justa, generalmente, se quejan de haber sido discriminadas”, “las chicas se ofenden muy fácilmente” y “las chicas suelen exagerar sus problemas”).

Por su parte, las chicas se manifiestan mayoritariamente en contra de los enunciados que se corresponden con el sexismo hostil. De un total de diez ítems, se manifiestan en contra de nueve. Solo presentan opiniones divididas en el ítem “las chicas saben cómo conseguir lo que quieren de los chicos” que también revela, como vimos anteriormente, la idea de que en la mujer es intrínseca la capacidad de manipular a su antojo.

Estos resultados muestran una tendencia más sexista y un sexismo más conservador en ellos que en ellas, las cuales evidencian una conciencia mayor sobre las diferentes formas de expresión del sexismo rechazando casi la totalidad de los ítems correspondientes al sexismo hostil. De los pertenecientes al grupo de sexismo hostil en el que aparecen una mayoría de chicos a favor, encontramos que su contenido coincide con formas tradicionales de percibir a las mujeres, imagen que es también reforzada por la sociedad a través de diferentes medios, entre los que se encuentra la institución educativa.

En cuanto a las respuestas relacionadas con el sexismo ambivalente, los chicos se manifiestan mayoritariamente en contra solo de uno de los diez ítems: “las relaciones de pareja son esenciales para alcanzar la verdadera felicidad en la vida”. Del resto de los ítems que manifiestan el sexismo ambivalente, curiosamente encontramos posiciones bastante cercanas en ellas y ellos. Ambos presentan porcentajes de respuestas similares manifestándose en contra de cinco de los diez ítems que forman este grupo. Con porcentajes superiores al 81,4% en contra encontramos los siguientes enunciados: “un chico puede sentirse incompleto si no sale con una chica” y “en caso de catástrofe las chicas deben ser salvadas antes que los chicos”.

Por otro lado, con opiniones también en desacuerdo con la afirmación, pero más divididas dentro del propio grupo de chicas y chicos, aparecen con porcentajes hasta del 53,9% “los chicos deben cuidar de las chicas”; y con porcentajes que superan el 62,5% enunciados como “por las noches



los chicos deben acompañar a las chicas para que no les pase nada malo”, “para los chicos es importante encontrar una chica con quien salir” y “las relaciones de pareja son necesarias para alcanzar la verdadera felicidad en la vida”. Se debe resaltar aquí que aunque la mayor parte de la muestra se manifiesta en contra, hay un grupo numeroso que lo hace a favor. En el primer enunciado este valor ascendería casi al 50%, cifra bastante similar a la que representa el colectivo en contra. Por su parte, en el segundo y en el tercer enunciado este valor rondaría el 40% de las respuestas. Por otro lado, también encontramos división de opiniones en la muestra a favor del ítem “las chicas tienen una mayor sensibilidad hacia los sentimientos de los demás”.

De los otros cinco ítems que componen el grupo del sexismo benevolente, las chicas se manifiestan mayoritariamente en contra de dos: “las chicas con la excusa de la igualdad pretenden tener más poder que los chicos” y un “buen novio debe estar dispuesto a sacrificar cosas que le gustan para agradar a su chica”. Por su parte, los chicos presentan opiniones divididas alcanzando valores superiores al 53,9% de las respuestas y manifestándose en desacuerdo con algunos ítems como: “un buen novio debe estar dispuesto a sacrificar cosas que le gustan para agradar a su chica” y “las relaciones de pareja son esenciales para alcanzar la verdadera felicidad”. Como podemos observar, reflejan la aceptación de un alto porcentaje de los chicos.

El *Inventario de sexismo ambivalente para adolescentes* presenta algunas limitaciones al estar muy orientado al análisis de los estereotipos femeninos (doce enunciados de veinte se refieren a chicas, siete a chicos y uno a los dos), por lo que los resultados obtenidos evidencian mucho más los estereotipos de ellos hacia ellas que al contrario.

En cuanto al análisis del plano de recursos, encontramos que los centros en Andalucía cuentan con recursos humanos propios, pero son realmente escasos (una persona responsable por coeducación en un centro). A pesar de que la Consejería con competencia en igualdad proporciona soporte a la persona responsable y a los mismos centros, se manifiesta que el profesorado aún no cuenta con la formación adecuada. Entre otros de los aspectos que dificultan el trabajo en esta área se encuentra la falta de tiempo para trabajarla debido a la ausencia de planificación, bien de forma transversal a través del currículum o a través de materias concretas, y que este trabajo no se encuentra formalizado en la documentación curricular del centro, pasando muchas veces por el interés que el profesorado concede a este tema.

Otro aspecto importante que evidencia la relevancia que se le da al área de coeducación en las instituciones educativas es que no cuenta con un presupuesto propio.



El análisis de los planos que componen el Modelo *Doing Gender* ratifica la idea de que el género es un proceso de construcción de significados entre hombres y mujeres en un contexto social determinado. Analizando las relaciones que se establecen entre los diferentes miembros de la comunidad educativa que han formado parte de esta investigación, se concluye que perciben al otro desde una perspectiva estereotipada en función del sexo. Esta percepción es claramente más marcada en el alumnado en su relación con su grupo de iguales, principalmente en el caso de los chicos. En cuerpo discente se evidencia un aspecto interesante que se corresponde con el hecho de que a pesar de existir auto y heteropercepciones estereotipadas, este nivel no se expresa en las prácticas. En ellas, la mayoría de la muestra presenta una actitud neutra en cuanto al género. Tampoco se expresa en la definición del buen profesor y de la buena profesora, en la que sendas cualidades se orientan mayoritariamente al rol, independientemente del género.

Estos hechos hacen del alumnado un grupo interesante de estudio dado que parece que está sometido a dos fuerzas contrarias, por un lado, la tendencia que le impone la sociedad que se evidenciaría en la auto y la heteropercepción estereotipada, y por otro, las prácticas que desarrolladas en un contexto que presenta algunos aspectos más igualitarios, reducirían esa tendencia más sexista. Por su parte, el profesorado y el equipo directivo también diferencian al alumnado en función del género, atribuyéndole en algunos casos características estereotipadas y basando en ellas su relación con este grupo. Esto no sucede en el nivel de análisis que evalúa las características de la relación entre personal docente y equipo directivo, el cual está basado en parámetros más igualitarios que evidencian una relación de equidad.

La cultura de género de una institución educativa se conforma en este “hacer” que es realizado en un contexto determinado y en lo que se “hace” en contacto con otros hacia los que se dirige la acción. El hecho de que los miembros que forman parte del centro educativo presenten percepciones, actitudes, cogniciones, conductas diferenciadoras y estereotipadas alimentan una cultura de género sexista. Si a estos aspectos de orden individual y relacional se le suman los correspondientes a un orden sociocultural en el que la mujer no ocupa los mismos espacios que el hombre, esta cultura de género sexista amplía su espectro de acción. No podemos olvidar algunos aspectos que en el contexto educativo son discriminatorios hacia la mujer, por ejemplo, la reducida participación de estas en determinados órganos de decisión o que no están igualmente representadas en todos los niveles académicos (menor presencia en cargos de responsabilidad en las universidades). Además, los contenidos curriculares presentan la participación limitada de la mujer en la construcción de la Historia en la que se prioriza el papel hegemónico masculino. Otro aspecto importante es la relevancia del currículum oculto por el que

se canalizan una serie de elementos, normas y creencias que favorecen el mantenimiento, la transmisión y la existencia del sexismo.

La existencia de estos factores muestra la distancia existente entre el plano legislativo - que garantiza igualdad entre hombres y mujeres - y la realidad. Esta tiene su sostén en lo que Pierre Bourdieu definió como *violencia simbólica*, a partir de la cual estas diferencias segregacionistas son aprendidas como naturales. Esta naturalidad radica en que se asimilan en contextos cotidianos formales e informales, teniendo los primeros una enorme responsabilidad hacia la sociedad. Contextos formales como la institución educativa es la expresión misma del Estado. En ellas recae la función de socializar a ciudadanos y ciudadanas en los valores democráticos comunes. Según estos valores, mujeres y hombres en condiciones de igualdad tienen el derecho de participar en la sociedad de forma activa y de que se reconozca la labor de ambos en la construcción de la Historia pasada, presente y futura.

## 6. Bibliografía

- Bonino, Luis (2004). *Los micromachismos*. En Revista La Cibeles, noviembre, nº 2, pp. 1-6.
- Bourdieu, Pierre (2000) *La dominación masculina* . Disponible en: <http://csociales.fmoues.edu.sv/files/La-dominacion-masculina.pdf>. [Consulta: marzo de 2014 ].
- Butler, Judith, *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*, New York and London, Routledge, 1990 (Edición española: *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, México, Paidós, 2001).
- Cala Carrillo, Mª Jesús & Barberá Heredia, Mª Jesús (2009). *Evolución de la perspectiva de género en psicología*. En Revista Mexicana de Psicología, Vol. 26, Número 1. pp. 91-101.
- Connell, R. W. (1983). *Which way is up?* Sydney: Allan & Urwin.
- Convención CEDAW (1979). Disponible en: <http://www.equidad.scjn.gob.mx/IMG/pdf/convencionDiscriminacionMujer.pdf>. [Consulta: diciembre de 2013].
- Crawford, M. & Chaffin, R. (1997). The meanings of difference. Cognition in social and cultural context. En P. J Caplan, M. Crawford, J. S. Hyde & J. T. E. Richarson (Eds.), *Gender differences in human cognition* (pp. 81-130). Oxford, U.K.: Oxford University Press.
- Expósito, Francisca; Moya, Miguel C. y Glick, Peter (1998). Sexismo ambivalente: edición y correlatos. En Revista de Psicología Social, Vol. 13, Nº 2, pp. 159-169.
- Davies, P. (1999). *Gender differences in autobiographical memory for childhood emotional experiences*. Journal of Personality and Social Psychology, vol. 76, nº 3, pp. 498-510.
- Díaz-Aguado Jalón, María José (ed.) (2002). *Guía de buenas prácticas para paliar los efectos de la violencia contra las mujeres y conseguir su erradicación*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Díaz-Aguado Jalón, María José. (Ed.) (2010). *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia*. España: Ministerio de Igualdad. Delegación de Gobierno para la Violencia de Género.
- Díaz-Aguado Jalón, María José. (Ed.) (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Eagly, A. H., Wood, W., & Diekman, A. B. (2000). Social role theory of sex differences and similarities: a current appraisal. In T. Eckes & H. M. Trautner (Eds.), *The developmental social psychology of gender* (pp. 123-134). Mahwah, NJ: Erlbaum.

España. Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres.

Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.

Foucault, M. (1995). *Un diálogo sobre el poder* (5ª ed.). España: Alianza Editorial.

Flecha García, Consuelo (1998). *Textos y Documentos Sobre Educación de las Mujeres*. Sevilla: Kronos S.A.

Flecha García, Consuelo (2012). *Política educativa, ciudadanía y género en el siglo XIX español* (pp. 69-90). En: *La construcción de la Nación Iberoamericana Siglos XIX-XX. Comparaciones y Conexiones*. Tunja, Colombia: LS Multiservicios.

Flecha García, Consuelo (2012). *Iconos femeninos en la educación*. En: *Crítica*. Núm. 978, pp. 19-23.

García Dauder, Silvia; Romero Bachiller, Carmen y Ortega, Esther (2007). *Cossos insubmissos i mutilació genital: La regulació tecno-mèdica dels cossos sexuals*. En J.M. Armengol (coord.), *Masculinitats per al segle XXI* (35-45). Barcelona: CEDIC.

García-Leiva, Patricia (2005). *Identidad de género: Modelos explicativos*. En *Escritos de Psicología*, nº 7, pp. 71-81.

Goffman, Erving (1977). *The Arrangement between the Sexes*. In *Theory and Society*, Vol. 4, nº. 3, pp. 301-331.

González González, María Teresa (coord.) (2005). *Reflexiones para la acción. Conocer y transformar la cultura de las organizaciones educativas*. Cantabria: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.

González Granda, José Fernando (2004). *La participación del profesorado en el control y gestión de los colegios de educación primaria*. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 15 Núm. 2. pp. 453-472.

González Pérez, Teresa (2010). *Mujeres, educación y democracia*. En *Revista de educación*, vol. 351, enero-abril, pp. 337-359.

Gregorio Gil, Carmen (2006). *Violencia de género y cotidianidad escolar*. Sevilla: Instituto andaluz de la Mujer.

González, Alicia, Rodríguez, Myriam, Del Valle, Belkys, Flecha, Consuelo, Guil Bozal, Ana (2010). *La Construcción de la Sexualidad y los Género en Tiempos de Cambio*. Valencia: Aurelia Internacional.

González, Alicia, Castellanos Simons, Beatriz & Guil Bozal, Ana (2010). *Género, Educación y Equidad*. Valencia: Aurelia Internacional.

Guil, Ana (2009). *Gender & Free Time*. Aachen, Alemania: Shaker Publisher.

Guil, Ana (2010). Ponencia-coloquio: “Mujeres y violencia de género. Superación de la dependencia emocional”. Jornadas sobre “Violencia contra las Mujeres. Aspectos Legales, Psicológicos y Culturales”. Sevilla, 24-25 de Noviembre.

Guil, Ana y Bascón, Miguel Jesús (2012). “La construcción de la identidad de género, de la misoginia histórica a las nuevas perspectivas psicológicas de análisis”. I Congreso Internacional Comunicación y Género. Facultad de Comunicación, Sevilla.

Instituto de la Mujer (2005). *Mujeres en cargos de representación del sistema educativo*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Instituto de la Mujer. Observatorio para la igualdad de oportunidades (2008). *Guía de coeducación. Síntesis sobre la educación para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Íñiguez, Lupicinio (2001). Identidad: De lo Personal a lo Social. Un recorrido Conceptual. En Eduardo Crespo (Ed.), *La constitución social de la subjetividad*. (p. 209-225). Madrid: Catarata.

Jaime Santana, Penélope & Araujo Cabrera, Yasmina. (2000) Clima y cultura organizacional: ¿Dos constructos para explicar un mismo fenómeno? En *Decisiones Organizativas*, pp. 296-324.

Jaramillo Guijarro, Concepción. (1999). *Formación del profesorado: igualdad de oportunidades entre chicas y chicos*. Madrid, España: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Lauretis, Teresa (1989). *La tecnología del género*. Disponible en: <http://www.caladona.org/grups/uploads/2012/01/tecnologias-del-genero-teresa-de-lauretis.pdf>. [Consulta: noviembre 2013].

Lameiras Fernández, María y Rodríguez Castro, Yolanda (2003). *Evaluación del sexismo ambivalente en estudiantes gallegos/as*. En *acción psicológica*, vol. 2, n.º 2, pp. 131-136.

Lemus, Soledad de; Castillo, Miguel; Moya, Miguel; Padilla, José Luis & Ryan, Estrella (2008). *Elaboración y validación del Inventario de Sexismo Ambivalente para Adolescentes*. En *Red de*

Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Vol. 8, N° 2, mayo, pp. 537-562.

Lisboa, Manuel. (2007). *Memorando síntese. Resultados do inquérito violência de género*. Portugal: Universidade Nova de Lisboa. Disponible en internet en: [http://www.umarfeminismos.org/images/stories/pdf/memorando\\_Vgenero\\_sintese\\_Final\[2\].pdf](http://www.umarfeminismos.org/images/stories/pdf/memorando_Vgenero_sintese_Final[2].pdf). [Consulta : ]

López-Sáez, Mercedes (1994). *Procesos culturales e individuales implicados en la estereotipia de género. Una aproximación empírica a la elección de carrera*. En Revista de Psicología Social, vol. 9, n° 2, pp. 213-230.

López-Zafra, Esther & López-Sáez, Mercedes (2001). Por qué las mujeres se consideran más o menos femeninas y los hombres más o menos masculinos. Explicaciones sobre su autoconcepto de identidad de género. En Revista de Psicología Social, vol. 16, n° 2, pp. 193-207.

López-Sáez, Mercedes & Lisbona, Ana (2009). *Descriptive and prescriptive features of gender stereotyping. Relationships among its component*. En Revista de Psicología Social, vol. 24, n° 3, pp. 363-379.

López-Sáez, Mercedes, Puertas, Susana & Sáinz, Milagros (2011). *Why don't girls choose technological studies ? Adolescent's stereotypes and attitudes towards studies related to medicine or engineering*. En Revista Española de Psicología, vol. 14, n° 1. pp. 74-87.

Matos, Marlene *et al.* (2008). *Prevenção da violência nas relações de namoro: intervenção com jovens em contexto escolar*. Psicologia: Teoria e Prática.

Mayobre Rodríguez, Purificación (2009). *Micromachismos invisibles. Los rostros del patriarcado*. Disponible en internet en : [http://webs.uvigo.es/pmayobre/textos/purificacion\\_mayobre/micromachismos.pdf](http://webs.uvigo.es/pmayobre/textos/purificacion_mayobre/micromachismos.pdf). [Consulta : ]

Ministerio de Educación (2010). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo*. Madrid: Secretaría General Técnica.

Ministerio de Educación (2010). *Sistema estatal de indicadores en educación*. Madrid: Secretaria General Técnica.

Montes Berges, Beatriz (2008). *Discriminación, prejuicio, estereotipos: conceptos fundamentales, historia de su estudio y el sexismo como nueva forma de prejuicio*. En Revista electrónica de la Universidad de Jaén, n° 3, pp. 1-16.

Morales, J. Francisco; Gaviria, Elena; Moya, C. Miguel & Cuadrado, Isabel (2007). *Psicología social* (3ª ed.). Madrid: McGraw Hill.

Moreno Sánchez, Emilia (2009). *Análisis de la violencia hacia las niñas en la escuela primaria*. Instituto de la Mujer; Huelva. En [http://www.inmujer.migualdad.es/mujer/mujeres/estud\\_inves/780.pdf](http://www.inmujer.migualdad.es/mujer/mujeres/estud_inves/780.pdf)

Navas, M. y Cuadrado, Isabel. (2000). *Evaluación de líderes y seguidores: un estudio sobre teorías implícitas de liderazgo*. En D. Caballero, M.T. Méndez y J. Pastor (Eds.), *La mirada psicosociológica. Grupos, procesos, lenguajes y culturas* (pp. 675-682). Madrid: Biblioteca Nueva.

Organización de Estados Iberoamericanos. (2010). *Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios 2021*. Disponible en internet en: <http://www.oei.es/metas2021>.

Padilla Carmona, Teresa, Sánchez García, Manuel, Martín Berrido, Mercedes y Moreno Sánchez, Emilia (1999). *Análisis de los estereotipos sexistas en una muestra de estudiantes de cc. de la educación*. En *Revista de Investigación Educativa*, vol. 17, nº 1, pp. 127 – 147.

Pastor Carballo, Rosa & Bonilla Campos, Amparo (2000). *Identidades y cuerpo: el efecto de las normas genéricas*. En *Papeles del psicólogo*, febrero, nº 75, pp. 140-182.

Ramírez Rodríguez, J. C. (2005). *Madeiras entreveradas: violencia, masculinidad y poder. Varones que ejercen violencia contra sus parejas*. Zapopan: Universidad de Guadalajara.

Rocha Sánchez, Tania Esmeralda (2009). *Desarrollo de la identidad de género desde una perspectiva psico-socio-cultural: un recorrido conceptual*. En *Revista Interamericana de Psicología*, vol. 43, nº 2, pp. 250-259.

Rodríguez Castro, Yolanda; Lameiras Fernández, María; Carrera Fernández, María Victoria & Faílde Garrido, José María (2009). *Aproximación conceptual al concepto de sexismo ambivalente: estado de la cuestión*. En *Revista SUMMA Psicológica UST*, vol. 6, nº 2, pp. 131-142.

Rodríguez Menéndez, Mª del Carmen & Peña Calvo, José Vicente (2005). *Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos*. En *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, vol. 112, nº 5, pp. 165-194.

Santos Guerra, Miguel Ángel (1996). *Cultura que genera la evaluación en las escuelas*. En Varios: Las prácticas culturales en el aula: metodología y evaluación. Centro de profesores de Granada. Disponible en: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/8935>. [Consulta: enero 2014].

Sherif, Carolyn. (1982). *Needed concepts in the study of gender identity*. En *Psychology of Women Quarterly*, vol. 6, pp. 375-395.

Unión General de Trabajadores (2004). Equilibrio en la representación entre mujeres y hombres en las organizaciones sindicales. En <http://www.ugt.es/Mujer/proyecto europeo /informesnacionales.pdf>

West, Candance & Zimmerman, Don (1987). *Doing gender*. In *Gender and society*, 1 (2), 125-151.



## **7. Anexo**

### **7.1. Instrumentos**

#### **Cuestionario**

Como ha sido explicado hasta el momento el modelo teórico utilizado para estudiar esta temática, está formado por cuatro planos: plano sociocultural, relacional, personal y económico.

Los planos sociocultural y económico va a ser analizados a partir de un sistema de indicadores que se aplicará a informes actuales realizados por organizaciones reconocidas en el área de género, que estudian las dimensiones que han sido identificadas en estos dos planos del modelo.

En cuanto a los planos relacional y personal, se han utilizado como instrumento de medida, el cuestionario y la entrevista personal, basados en investigaciones realizadas sobre los aspectos que conforman estos planos.

## Cuestionario para el alumnado

**Edad: Soy Chica : Soy Chico:**

**1. A continuación se presentan una serie de frases sobre los chicos y las chicas y sobre su relación en nuestra sociedad actual. Por favor, indica el grado en que estás de acuerdo o en desacuerdo con cada una de las frases, haciendo una cruz (X) en la casilla que corresponda.**

Totalmente en desacuerdo (0); Moderadamente en desacuerdo (1); Levemente en desacuerdo (2); Levemente de acuerdo (3); Moderadamente de acuerdo (4); Totalmente de acuerdo (5)

	Totalmente en desacuerdo	1	2	3	4	Totalmente de acuerdo
Los chicos son físicamente superiores a las chicas.						
Los chicos deben controlar con quién se relacionan sus novias.						
Las chicas deben ayudar más a sus madres en casa que los chicos.						
A las chicas les va mejor en las tareas de casa, mientras que los chicos son más habilidosos para reparar cosas.						
Las chicas saben cómo conseguir lo que quieren de los chicos.						
A veces las chicas utilizan lo de ser “chicas” para que las traten de manera especial.						
Cuando las chicas son vencidas por los chicos en una competición justa, generalmente, ellas se quejan de haber sido discriminadas.						
Las chicas se ofenden muy fácilmente.						
Las chicas suelen interpretar comentarios inocentes como sexistas.						
Las chicas suelen exagerar sus problemas.						
Las chicas con la excusa de la igualdad pretenden tener más poder que los chicos.						
Por las noches los chicos deben acompañar a las chicas hasta su casa para que no les ocurra nada malo.						
Las chicas deben ser queridas y protegidas por los chicos.						
Los chicos deben cuidar a las chicas.						
Un buen novio debe estar dispuesto a sacrificar cosas que le gustan para agradar a su chica.						
En caso de una catástrofe las chicas deben ser salvadas antes que los chicos.						
Las chicas tienen una mayor sensibilidad hacia los sentimientos de los demás que los chicos.						
Para los chicos es importante encontrar a una chica con quien salir.						
Las relaciones de pareja son esenciales para alcanzar la verdadera felicidad en la vida.						
Un chico puede sentirse incompleto sino sale con una chica						

**Piensa en un profesor y en una profesora que te hayan gustado especialmente.**

Ahora, intenta describir cuáles son las características que según tu opinión deben tener un buen profesor y una buena profesora.

Características de la buena profesora	Características del buen profesor
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.
6.	6.

**Ahora piensa en el momento del año en el que se eligen al delegado o delegada del curso.**

1. ¿A quién sueles votar para ser delegado o delegada de clase?

i. Prefiero elegir a una chica porque \_\_\_\_\_

ii. Prefiero elegir a un chico porque \_\_\_\_\_

iii. Depende, porque \_\_\_\_\_

2. ¿Quién crees que se suele presentar más a delegado o delegada de clase?

i. Las chicas porque \_\_\_\_\_

ii. Los chicos porque \_\_\_\_\_

iii. Chicas y chicos porque \_\_\_\_\_

iv. 3. ¿Quién crees que realiza mejor la función de delegado o delegada de clase?

i. Las chicas porque \_\_\_\_\_

ii. Los chicos porque \_\_\_\_\_

iii. Chicas y chicos porque \_\_\_\_\_

**Escoge diez adjetivos que definan a las CHICAS según tu opinión**

Autonomía; Capacidad de observación; Capacidad para la toma de decisiones; Competición; Constancia en el trabajo; Cooperación; Creatividad; Curiosidad; Deseo de aprender; Dominancia; Espontaneidad; Extroversión; Iniciativa; Intuición; Generosidad; Participación; Racionalidad; Respeto hacia las otras personas; Responsabilidad; Seguridad; Sensibilidad; Ternura.

Características que definen a las CHICAS
1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.

**Escoge diez adjetivos que definan a las CHICOS según tu opinión**

Autonomía; Capacidad de observación; Capacidad para la toma de decisiones; Competición; Constancia en el trabajo; Cooperación; Creatividad; Curiosidad; Deseo de aprender; Dominancia; Espontaneidad; Extroversión; Iniciativa; Intuición; Generosidad; Participación; Racionalidad; Respeto hacia las otras personas; Responsabilidad; Seguridad; Sensibilidad; Ternura.

Características que definen a las CHICOS
1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.

## Cuestionario para el profesorado

1. **A continuación se presentan una serie de frases sobre los chicos y las chicas y sobre su relación en nuestra sociedad actual. Por favor, indica el grado en que estás de acuerdo o en desacuerdo con cada una de las frases, haciendo una cruz (X) en la casilla que corresponda.** Totalmente en desacuerdo (0); Moderadamente en desacuerdo (1); Levemente en desacuerdo (2); Levemente de acuerdo (3); Moderadamente de acuerdo (4); Totalmente de acuerdo (5)

	0	1	2	3	4	5
1. Aun cuando un hombre logre muchas cosas en su vida, nunca podrá sentirse verdaderamente completo a menos que tenga el amor de una mujer						
2. Con el pretexto de pedir “igualdad”, muchas mujeres buscan privilegios especiales, tales como condiciones de trabajo que las favorezcan a ellas sobre los hombres						
3. En caso de una catástrofe, las mujeres deben ser rescatadas antes que los hombres.						
4. La mayoría de las mujeres interpreta comentarios o conductas inocentes como sexistas, es decir, como expresiones de prejuicio o discriminación en contra de ellas.						
5. Las mujeres se ofenden muy fácilmente.						
6. Las personas no pueden ser verdaderamente felices en sus vidas a menos que tengan pareja del otro sexo						
7. En el fondo, las mujeres feministas pretenden que la mujer tenga más poder que el hombre.						
8. Muchas mujeres se caracterizan por una pureza que pocos hombres poseen.						
9. Las mujeres deben ser queridas y protegidas por los hombres.						
10. La mayoría de las mujeres no aprecia completamente todo lo que los hombres hacen por ellas.						
11. Las mujeres intentan ganar poder controlando a los hombres.						
12. Todo hombre debe tener una mujer a quien amar.						
13. El hombre está incompleto sin la mujer.						
14. Las mujeres exageran los problemas que tienen en el trabajo.						
15. Una vez que una mujer logra que un hombre se comprometa con ella, por lo general intenta controlarlo estrechamente.						
16. Cuando las mujeres son vencidas por los hombres en una competencia justa, generalmente ellas se quejan de haber sido discriminadas.						
17. Una buena mujer debería ser puesta en un pedestal por su hombre.						
18. Existen muchas mujeres que, para burlarse de los hombres, primero se insinúan sexualmente a ellos y luego rechazan los avances de éstos.						
19. Las mujeres, en comparación con los hombres, tienden a tener una mayor sensibilidad moral.						
20. Los hombres deberían estar dispuestos a sacrificar su propio bienestar con el fin de proveer seguridad económica a las mujeres.						
21. Las mujeres feministas están haciendo demandas completamente irracionales a los hombres.						
22. Las mujeres, en comparación con los hombres, tienden a tener un sentido más refinado de la cultura y el buen gusto.						

### Cuestionario dirección del centro/jefatura de estudios

**A continuación se presentan una serie de frases sobre los chicos y las chicas y sobre su relación en nuestra sociedad actual. Por favor, indica el grado en que estás de acuerdo o en desacuerdo con cada una de las frases, haciendo una cruz (X) en la casilla que corresponda.**

Totalmente en desacuerdo (0); Moderadamente en desacuerdo (1); Levemente en desacuerdo (2); Levemente de acuerdo (3); Moderadamente de acuerdo (4); Totalmente de acuerdo (5)

	Totalmente en Desacuerdo	1	2	3	4	Totalmente De acuerdo
1. Aun cuando un hombre logre muchas cosas en su vida, nunca podrá sentirse verdaderamente completo a menos que tenga el amor de una mujer						
2. Con el pretexto de pedir "igualdad", muchas mujeres buscan privilegios especiales, tales como condiciones de trabajo que las favorezcan a ellas sobre los hombres						
3. En caso de una catástrofe, las mujeres deben ser rescatadas antes que los hombres.						
4. La mayoría de las mujeres interpreta comentarios o conductas inocentes como sexistas, es decir, como expresiones de prejuicio o discriminación en contra de ellas.						
5. Las mujeres se ofenden muy fácilmente.						
6. Las personas no pueden ser verdaderamente felices en sus vidas a menos que tengan pareja del otro sexo						
7. En el fondo, las mujeres feministas pretenden que la mujer tenga más poder que el hombre.						
8. Muchas mujeres se caracterizan por una pureza que pocos hombres poseen.						
9. Las mujeres deben ser queridas y protegidas por los hombres.						
10. La mayoría de las mujeres no aprecia completamente todo lo que los hombres hacen por ellas.						
11. Las mujeres intentan ganar poder controlando a los hombres.						
12. Todo hombre debe tener una mujer a quien amar.						
13. El hombre está incompleto sin la mujer.						
14. Las mujeres exageran los problemas que tienen en el trabajo.						
15. Una vez que una mujer logra que un hombre se comprometa con ella, por lo general intenta controlarlo estrechamente.						
16. Cuando las mujeres son vencidas por los hombres en una competencia justa, generalmente ellas se quejan de haber sido discriminadas.						
17. Una buena mujer debería ser puesta en un pedestal por su hombre.						
18. Existen muchas mujeres que, para burlarse de los hombres, primero se insinúan sexualmente a ellos y luego rechazan los avances de éstos.						
19. Las mujeres, en comparación con los hombres, tienden a tener una mayor sensibilidad moral.						
20. Los hombres deberían estar dispuestos a sacrificar su propio bienestar con el fin de proveer seguridad económica a las mujeres.						
21. Las mujeres feministas están haciendo demandas completamente irracionales a los hombres.						
22. Las mujeres, en comparación con los hombres, tienden a tener un sentido más refinado de la cultura y el buen gusto.						



## **Entrevistas**

### **Guión entrevista profesorado**

#### **1. Datos generales:**

Ejercicio de la profesión

Función en la institución

#### **2. Roles**

### **Profesorado con alumnado**

#### **Comportamiento en el aula**

¿Crees que existe diferencia entre el comportamiento de chicos y chicas en el aula? ¿En qué te basas para decirlo?

Y en cuanto al mal comportamiento, ¿hay diferencia? Ejem.: faltar el respeto al profesorado, burlarse, intimidar o acosar a colegas de clase, incumplir las normas de convivencia; utilizar la violencia (tipos)

En los conflictos normales de convivencia dentro del aula, ¿hay diferencia de comportamiento entre chicos y chicas? ¿Quién presenta una actitud más conciliadora? ¿quién manifiesta más empatía?

Uso de la palabra, ¿Quién habla más?

Interacción verbal con el profesorado

Ocupación de espacios en el aula (primera y última fila) y fuera del aula (sala de informática, sala de medios audiovisuales)

¿Hacen grupos mixtos o solo de chicos y chicas?

¿Existen tareas específicas “de chicas” o “de chicos”? pedir que lleve cosas pesadas; quién habla en clase.

Cuando se deja que el alumnado organice actividades, por ejemplo en la semana cultural, ¿existe diferencias entre las que organizan niños y niñas? Si son estereotipadas, ¿se fomentan la participación en actividades no estereotipadas?

### **Actitudes sexistas**

Ha avanzado más en la superación del sexismo

Reaccionan de forma diferenciada ante los comentarios o contenidos sexistas

### **Expectativas**

Rinde más en tu asignatura

Se esfuerza más

Se presenta más como candidato/a elecciones a delegado/a o al Consejo Escolar

Participa más en los debates

Ocupa más espacio en el patio (en las zonas de recreo)

¿Quién crees que va a tener mayor oportunidades laborales en el futuro?

### **Profesorado con Dirección del centro/Jefatura de estudios**

¿Qué aspectos crees que las personas valoran para aceptar la dirección del centro? Ej.: mayor remuneración, liberación total o parcial de la docencia; satisfacción personal y experiencia adquirida; oportunidad de mejorar la realidad educativa de mi centro; ejercicio de poder; prestigio social asociado al rol; otros.

En tu experiencia profesional, ¿has tenido directores/jefes de estudio y directoras/jefa de estudios?

¿Con quién te has sentido más cómodo/a?

¿Qué características crees que son necesarias para ejercer la dirección del centro?

¿Y para la jefatura de estudios?

¿Por qué cree que la dirección del centro y la jefatura de estudios es generalmente ejercido por hombres?

Si tuvieras que tipificar el rol de dirección del centro según un rol de género, ¿cómo lo tipificarías: rol típicamente femenino o típicamente masculino?

¿Y para la jefatura de estudios? (tacha la que consideres para que la frase exprese tu pensamiento) Hay demasiados Hombres / Mujeres en la dirección de los centros; (tacha la que consideres para que la frase exprese tu pensamiento) Hay demasiados Hombres / Mujeres en la jefatura de estudio de los centros

¿En qué basas tus dos respuestas anteriores? Ej.: para menos mujeres que hombres: falta de ambición de las mujeres; responsabilidades familiares; falta de apoyo de colegas de trabajo; falta de capacidad; tener otras prioridades; otras.

En relación a la respuesta anterior: ¿crees que se puede hablar de discriminación de la mujer para acceder al puesto de dirección/jefatura de estudios?: **Respuesta afirmativa:** ¿Por qué? Presunción de la valía del hombre; dificultad para acceder a puestos técnicos por parte de las mujeres; Dedicación de la mujer a la familia; Mayor confianza de toma de decisiones de los hombres; inseguridad y miedo para asumir responsabilidad por parte de las mujeres; mayores niveles de exigencia a las mujeres. **Respuesta negativa:** ¿Por qué crees que hay mujeres en el ámbito de la enseñanza que creen que son discriminadas en el acceso a estos puestos?

¿Crees que existen medidas positivas para incrementar el número de mujeres en puesto de dirección escolar/jefatura de estudios? ¿Te parecen suficientes?

Ordena en la columna que corresponda los adjetivos siguientes: orientación a la tarea, orientación a las relaciones, estilo democrático, estilo participativo, estilo autocrático, independencia, dominancia, agresividad, competencia, amabilidad, generosidad, preocupación por los demás, eficacia. i.) Mujeres; ii.) Hombres

Partiendo de tu experiencia, si te leo una frase podrías decirme si se refiere a la actuación de un director o a una directora ante un problema: ser firme y tomar decisiones rápidas que atajen el problema; aplicar la normativa vigente y el Reglamento Interno del Centro; Desarrollar algún programa de mejora de la convivencia, procurando implicar a todo el centro; Hablar con las personas implicadas y llegar a acuerdos con ellas; capacidad de trabajar en equipo; crear un buen ambiente de trabajo; delegar en personas

¿Crees que las directoras/jefas de estudios son respetadas en la misma medida que los directores/jefes de estudio por padres y madres? ¿Recuerdas alguna situación que no fuera así? ¿Te parece muy habitual?

¿Crees que las directoras/jefas de estudio son respetadas en la misma medida que los directores/jefes de estudio por el alumnado? ¿Recuerdas alguna situación que no fuera así?  
¿Te parece muy habitual?

¿Qué aspectos crees que dificultan más al desempeño como director/a/jefe/a de estudio?  
Ejem: horario de clases, preparación de las clases, atención al alumnado, responsabilidades familiares, tiempo personal fuera del centro, otras.

¿Crees que las actividades domésticas y familiares pueden influir en el rendimiento profesional?

### **Profesorado con profesorado**

¿Qué te parece incluir la perspectiva de género en educación?

¿Para qué crees que puede servir?

¿Qué relación encuentras entre la educación con perspectiva de género y la violencia? Ej.: Detectar la violencia en el inicio de la formación de las parejas y ayudar a detenerla; desarrollar un concepto más maduro del amor y sus límites

¿Qué relación encuentras entre la educación con perspectiva de género y el espacio de las mujeres en nuestra sociedad? Ej.: visibilización de las mujeres en la historia; visibilización de los espacios que ocupan tanto los tradicionales como los que no lo son

¿De qué forma tienes en cuenta la perspectiva de género a la hora de ejercer tu función como director o directora?

¿De qué forma tiene en cuenta el profesorado la perspectiva de género en su práctica educativa? Ejemplos: aparece la presencia femenina; subrayo el aprendizaje de capacidades experiencias no estereotipadas para niños y niñas; resalto la aparición de contenidos, actitudes o comportamientos sexistas; uso de un lenguaje inclusivo

¿Crees que el alumnado es receptivo ante las iniciativas en el área de género y educación del centro? ¿son igualmente receptivos? ¿Se produce una reacción diferente entre chicos y chicas ante un comportamiento, actitud estereotipada o sexista?

En general, ¿Encuentras apoyo/rechazo por parte del profesorado en tus iniciativas para abolir estereotipos sexistas?

¿Y en las familias? Ej.: el estudiantado comenta en clase que su padre/madre (...) le ha dicho que lo que hablasteis en clase no es verdad...

¿Qué expectativas tienes en la relación a tu trabajo en esta área? ¿Crees que está mejorando?

En tu opinión, ¿Qué falta para que tenga mayor impacto? Ej.: legislación; apoyo de entidades locales y estatales para este fin; formación de las personas implicadas...

¿Cuáles son los recursos económicos que los centros tienen a su disposición para trabajar la perspectiva de género en educación? ¿Te parecen suficientes?

¿El centro cuenta con recursos económicos propios para trabajar la perspectiva de género? Ej.: Partida presupuestaria determinada; ayudas y subvenciones, etc.

¿Y cuáles son los recursos humanos? ¿Te parecen suficientes? ¿Qué crees que falta?

## **Guión entrevista dirección del centro/jefatura de estudios**

### **1. Datos generales:**

Ejercicio de la profesión

Función en la institución

### **2. Roles**

#### **Dirección con profesorado**

¿De qué actividades/tareas se suelen encargar los profesores y las profesoras en la preparación de actividades o talleres extra-académicos?

¿Cómo se asignan estas tareas como organizar la sala de informática; atender a un niño herido; ocuparse de la decoración del centro; de la revisión limpieza de los espacios; coordinar el uso de los medios audiovisuales; solucionar los “problemas técnicos”; revisión de la higiene del alumnado?

¿Hay diferencia en el uso de espacio? ¿Quién usa la sala de audiovisuales; la de medios técnicos? ¿quién coordina el uso de los medios audiovisuales? ¿quién los emplea? ¿quién soluciona los “problemas técnicos”?

#### **Dirección con alumnado**

En ocasiones nadie se presenta para las funciones de delegado/a de clase, ¿a quién se suele proponer en estos casos?

¿Con quién se tiene más interacción?

#### **Función de dirección del centro**

¿Qué aspectos valoró en su momento al aceptar la dirección del centro/jefatura de estudios? Ej.: mayor remuneración, liberación total o parcial de la docencia; satisfacción personal y experiencia adquirida; oportunidad de mejorar la realidad educativa de mi centro; ejercicio de poder; prestigio social asociado al rol; otros.

¿Qué características crees que son necesarias para ejercer la dirección del centro?

¿Y para la jefatura de estudios?

¿Por qué crees que hay personas que dicen que la dirección del centro/jefatura de estudios es generalmente desempeñado por hombres?

Si tuvieras que tipificar el rol de dirección del centro según un rol de género, ¿cómo lo tipificarías: rol típicamente femenino o típicamente masculino? ¿Y para la jefatura de estudios? (tacha la que consideres para que la frase exprese tu pensamiento) Hay demasiados Hombres / Mujeres en la dirección de los centros/ jefatura de estudios. (tacha la que consideres para que la frase exprese tu pensamiento) Hay demasiados Hombres / Mujeres en la jefatura de estudio de los centros/ jefatura de estudios.

¿En qué basas tus dos respuestas anteriores? **Respuesta afirmativa:** ¿Por qué? Presunción de la valía del hombre; dificultad para acceder a puestos técnicos por parte de las mujeres; Dedicación de la mujer a la familia; Mayor confianza de toma de decisiones de los hombres; inseguridad y miedo para asumir responsabilidad por parte de las mujeres; mayores niveles de exigencia a las mujeres. **Respuesta negativa:** ¿Por qué crees que hay mujeres en el ámbito de la enseñanza que creen que son discriminadas en el acceso a estos puestos?

En relación a la respuesta anterior: ¿crees que se puede hablar de discriminación de la mujer para acceder al puesto de dirección/ jefatura de estudios? ¿Por qué? Presunción de la valía del hombre; dificultad para acceder a puestos técnicos por parte de las mujeres; Dedicación de la mujer a la familia; Mayor confianza de toma de decisiones de los hombres; inseguridad y miedo para asumir responsabilidad por parte de las mujeres; mayores niveles de exigencia a las mujeres.

¿Crees que existen medidas positivas para incrementar el número de mujeres en puesto de dirección escolar/ jefatura de estudios? ¿Te parecen suficientes?

¿A qué crees que se debe que las mujeres participen menos/estén menos representadas en el Consejo General del Estado?

Ordena en la columna que corresponda los adjetivos siguientes: orientación a la tarea, orientación a las relaciones, estilo democrático, estilo participativo, estilo autocrático, independencia, dominancia, agresividad, competencia, amabilidad, generosidad, preocupación por los demás, eficacia. i.) Mujeres; ii.) Hombres

¿Crees que las directoras/jefas de estudio son respetadas en la misma medida que los directores/jefes de estudio por padres y madres? ¿Recuerdas alguna situación que no fuera así? ¿Te parece muy habitual?

¿Crees que las directoras/jefas de estudio son respetadas en la misma medida que los directores/jefes de estudio por el alumnado? ¿Recuerdas alguna situación que no fuera así? ¿Te parece muy habitual?

¿Qué aspectos crees que afectan más a tu desempeño como director/a/jefe/a de estudio? Ejem: Dedicación a las clases, preparación de las clases, atención al alumnado, responsabilidades familiares, tiempo personal fuera del centro, otras.

¿Crees que las actividades domésticas y familiares pueden influir en el rendimiento profesional? ¿Y en tu caso cómo influyen?

### **3. Valoración de educación con perspectiva de género**

¿Qué te parece incluir la perspectiva de género en educación?

¿Para qué crees que puede servir?

¿Qué relación encuentras entre la educación con perspectiva de género y la violencia? Ej.: Detectar la violencia en el inicio de la formación de las parejas y ayudar a detenerla; desarrollar un concepto más maduro del amor y sus límites

¿Qué relación encuentras entre la educación con perspectiva de género y el espacio de las mujeres en nuestra sociedad? Ej.: visibilización de las mujeres en la historia; visibilización de los espacios que ocupan tanto los tradicionales como los que no lo son

¿De qué forma tienes en cuenta la perspectiva de género a la hora de ejercer tu función como director o directora?

¿De qué forma tiene en cuenta el profesorado la perspectiva de género en su práctica educativa? Ejemplos: aparece la presencia femenina; subrayo el aprendizaje de capacidades experiencias no estereotipadas para niños y niñas; resalto la aparición de contenidos, actitudes o comportamientos sexistas; uso de un lenguaje inclusivo



¿Crees que el alumnado es receptivo ante las iniciativas en el área de género y educación del centro? ¿son igualmente receptivos? ¿Se produce una reacción diferente entre chicos y chicas ante un comportamiento, actitud estereotipada o sexista?

En general, ¿Encuentras apoyo/rechazo por parte del profesorado en tus iniciativas para abolir estereotipos sexistas?

¿Y en las familias? Ej.: el estudiantado comenta en clase que su padre/madre (...) le ha dicho que lo que hablasteis en clase no es verdad...

¿Qué expectativas tienes en la relación a tu trabajo en esta área? ¿Crees que está mejorando?

En tu opinión, ¿Qué falta para que tenga mayor impacto? Ej. Legislación; apoyo de entidades locales y estatales para este fin; formación de las personas implicadas...

¿Cuáles son los recursos económicos que los centros tienen a su disposición para trabajar la perspectiva de género en educación? ¿Te parecen suficientes?

¿El centro cuenta con recursos económicos propios para trabajar la perspectiva de género? Ej.: Partida presupuestaria determinada; ayudas y subvenciones, etc.

¿Y cuáles son los recursos humanos? ¿Te parecen suficientes? ¿Qué crees que falta?

## 7.2. Transcripción de entrevistas

### Entrevista 1: Miembro del equipo directivo (directora )

SC: Primero agradecerte que nos hayas atendido porque tu participación es muy importante. Esta es la fase inicial de un proyecto que ahora te contaremos y todo lo que nos puedas decir nos va a ayudar mucho a encaminar la investigación.

D: Sí, os diré lo que yo he visto después de veinte tantos años enseñando a adolescentes desde doce a dieciocho o más, y ahora que estoy en adultos, que llevo este año solamente, que tengo a partir de dieciocho. La media suele ser veinte tantos, personas de mi edad y este año he tenido un alumno mayor que yo.

SC: ¿Siempre has trabajado como profesora?

D: He trabajado como profesora y he formado parte en el otro centro del equipo directivo y aquí también.

SC: Queremos que te pongas en la piel del tiempo que fuiste directora.

D: Me gusta más la labor de profesora que es lo que te pone más en contacto con la realidad. Lo de dirigir o vicedirigir o formar parte del equipo directivo, pues sí, es participar en que un centro tenga una línea más o menos, que las cosas vayan bien, mediar en muchas ocasiones que no imponer, aunque esa es la línea que muchos siguen. Para dar mi opinión sobre el profesorado un cargo directivo te da una perspectiva más amplia.

SC: Esa relación de directora con el profesorado, ¿cómo ha sido?

D: Ya te digo que los cargos siendo los mismos, cada uno le pone su sello. Yo no entiendo alguien que se meta en un equipo directivo tenga que imponer sino consensuar y hacer que las cosas fluyan. Todos somos docentes, y de casualidad se llegan a los cargos, porque alguien confía en ti o porque le parece que... La relación con los compañeros, no puedo olvidar la oposición que yo saqué, lo que yo soy, porque para mí son compañeros, siguen siendo compañeros, pero claro ves otra parte.

SC: Cuando hablas de conciliar, consensuar, mediar en situaciones de conflicto ¿a qué conflictos te refieres?

D: No me refiero tanto a conflictos, lo de los conflictos depende de los centros. Yo he tenido la suerte de estar antes veinticinco años en un centro representativo de la enseñanza media, que no ha sido nada conflictivo. Era un centro con una plantilla muy estable, con edades muy

parecidas. Empezamos después de la victoria de Felipe González, habíamos ya recorrido un camino que a raíz del comienzo de la democracia hubo mucha tensión, la ideología enfrentaba a la gente, pero ahí llegamos una serie de profesores que estábamos cansados de esos enfrentamientos y llegamos a un consenso de una forma bonita, todos nos conocíamos, sabíamos quién era quién. Me refiero a mediar y a consensuar, porque a veces los cargos directivos son un papel intermedio entre la realidad y, bueno, no voy a decir la ficción de los despachos, pero en parte así. Hay cosas que tenemos que obedecer, nos gusten o no nos gusten, pero se pueden hacer de una manera que se pueda digerir, y luego hay cosas en las que tenemos un margen, y si en vez de imponer se hablan y se llevan a un claustro a un consejo escolar, creo que la cosa es mucho más fluida.

SC: ¿Notas diferencia en esa mediación o mayores dificultades en relación a profesores y profesoras?

D: En general no, pero puede que haya un resquicio, en eso que decimos, bueno pues los chistes que hacemos todo el mundo, que si ellos tienen una neurona solo, pero forman parte de eso, no lo de la neurona me refiero, sino que en general, sí hay una mínima parte de hombres a los que les gusta más, en general escucharse cuando se habla en público por ejemplo que a las mujeres. No sé si eso tiene que ver con la personalidad, pero también tiene que ver con el género, por lo menos en un porcentaje.

SC: ¿Lo dices desde el punto de vista de que tú como directora eres mujer, es decir, en esa mediación?

D: Lo digo porque cuando nos reunimos a tratar asuntos suelen hablar más los hombres y como si tuvieran una posición muy.... Las mujeres en general, nos gusta más escuchar antes que hablar. Parece que ellos, aunque tuvieran una seguridad de entrada, que bueno, luego será o no será, pero quieren transmitir esa seguridad.

SC: En cuanto al reparto de las tareas del centro, en general, qué diferencias notas en las asignadas a profesores y a profesoras.

D: No hay diferencia. Creo que es de los pocos sitios en los que no hay diferencias. Es verdad que con respecto a cargos suelen gustarles más a los hombres. Yo ahora me he quedado como subdirectora, me lo propusieron por un año y acepté, porque yo venía cansada de cargos y de momento me han nombrado directora en funciones, pero a mí no me hace ilusión ser directora porque me gusta mi profesión, la elegí porque me gustaba y lo que me gusta es enseñar, lo cual no quita que cuando me pidan colaboración, colabore, tenga o no tenga cargo. Pero ahora

hay dos candidatos, son los dos hombres, y la mayoría de los candidatos siguen siendo hombres. O sea que eso o es un problema que tenemos las mujeres, o hay una diferencia ahí.

SC: Si vemos las tareas que no son propias de cada función por ejemplo, organizar actividades extraescolares, fuera de lo normal.

D: Indiferentemente. Quizá las actividades extraescolares, quizá, desde mi experiencia, los cargos han coincidido con mujeres.

SC: En relación a los espacios comunes del centro, ¿son utilizados de forma diferenciada?

D: No. Exactamente igual.

SC: En relación con el alumnado, en tu perspectiva como directora, ¿qué relación tienes con ellos?

D: El profesorado, en general, quizá con las mujeres haya un mayor entendimiento, quizá por la idea de la maternidad que parece que tenemos, no lo sé, no sé si es bueno o malo, creo que tiene de las dos cosas. Quizá las mujeres estamos más cercanas, y me acuerdo que una vez hablando con mi hija la mayor, que también fue al instituto donde yo estaba, me decía “mamá yo lo pienso y los mejores profesores han sido mujeres”. Tampoco creo que sea esto exactamente así. No sé si esto lo lleva uno visto desde la casa, la profesión, una especie de maternidad, de sentimiento que a las mujeres nos pierde. Es bueno que seamos, hay como más empatía, o sea transmite más la empatía.

SC: Cuando ejercías funciones docentes siendo directora, ¿qué relación tenías con tus alumnos y alumnas?

D: Buena.

SC: ¿Había interacción?

D: Sí. Yo me ocupaba de temas que salieran que afectaran a todo el alumnado, del bachillerato, de la selectividad, de las convocatorias... entonces iba pasando por las clases, les informaba.

SC: ¿Notabas diferencia en la interacción? ¿quién se acercaba más ellos o ellas? ¿alguna diferencia entre alumnos y alumnas?

D: A lo largo del tiempo... cuando empecé en la enseñanza me sorprendía a mí que había una relación mejor, más de simpatía o de conexión con los alumnos. Las alumnas eran como más

calladitas, te miraban y los niños para bueno y malo, eran como más expresivos, para lo bueno y para lo malo. Pero ahora no veo yo tanta diferencia.

SC: Entonces, se acercan igual a la figura de director, en este caso de directora, con igual confianza.

D: Sí, se acercaban por igual. Si acaso se acercaban ellos siempre como con más seguridad siempre, aparente, pero rascas un poquillo, pero el abordaje es “aquí estoy yo”.

SV: Comentabas que para las mujeres los cargos directivos suelen ser menos atractivos.

D: Sí, está también relacionado con las diferencias que hay en las casas todavía. Yo confío que a mis hijas les toque el cambio ese. Pero las mujeres, hay una gran culpa nuestra que es ese sentimiento maternal, esto es una opinión más que personal que nos hace proteger a los demás y protegernos poco a nosotras mismas. Nosotras vamos cuando estamos absolutamente seguras, ellos van porque van y luego ya descubren. Esa diferencia sigue existiendo en los cargos.

SV: ¿Qué aspectos crees que se sopesan más a la hora de un hombre o una mujer decidan hacerse cargo del puesto?

D: Creo que es algo que tenemos esa inseguridad. He visto incluso a veces a alumnas que hasta les he dicho “chiquilla, esto no es así”, incluso hasta protegerlos a ellos. Ves a una chica que vale muchísimo con el novio...de la otra manera no suele suceder, esa cosa de, que vaya les digo “es tu novio, no es tu hijo, déjale”. Sigue habiendo en las generaciones jóvenes, que en la relación hay otra vez una regresión. No sé si llegaremos alguna vez a superar esto, a que la igualdad sea alguna vez igualdad. Y en las relaciones jóvenes, que he dado clase a niños de doce años, eso es una cosa, es que vamos, tienes incluso que saltar, incluso en la ropa, y la que no tenga un chaval detrás parece que no vale nada.

SC: Hasta que estuviste trabajando como directora, ¿tuviste más directores o directoras?

D: Más directores.

SC: En el caso de alguna directora que recuerdes

D: Sí, bueno, hay una directora que recuerdo que fue por lo menos ocho años directora en el centro anterior. A mí me lo ofrecieron, creo que lo he hecho como creo que hay que hacer las cosas, y no me arrepiento, y acepté el cargo de “segundona”, debo admitirlo porque fui jefe de estudios adjunto, vicesecretaria, vicedirectora...Y ahora que me han nombrado, les he dicho, mira no me interesa, también por historias personales, la enfermedad de mi madre.

SC: ¿Crees que las circunstancias personales pueden pesar en el caso de las mujeres?

D: No es que lo crea es que es evidente. Ellos no lo tienen. Lo digo por mis compañeros, y veo que ellos no tienen ese freno. Por ejemplo, mi marido está prejubilado y al principio, tenía que decirle, dale un barrido al salón y a la cocina, y me decía, es que tú eres muy exagerada, no sé por qué hay que barrer todos los días.

En relación a la higiene, los adolescentes, las primeras edades, las criaturas son reflejo de lo que tienen en casa. Y sí he escuchado comentarios, sobre todo de compañeros, diciendo “claro si la madre no ....”. Siempre ese “la madre”, y yo claro, “bueno, la madre y el padre”.

Esa figura materna que tiene que proteger al niño, alguno la recuerda por si se nos olvida todavía.

SC: ¿Qué características crees que son necesarias para desarrollar la dirección de un centro?

D: Primero, te tiene que gustar, como la enseñanza y como todo. Tiene que ser una persona que sea conciliadora, que no imponga y que administre un poco lo que viene de arriba, con la administración. Crear un clima bueno, no invasivo.

SV: ¿Podías caracterizar una dirección más típicamente femenina o masculina?

D: Yo creo que depende más de la persona. Las diferencias son las que ya he apuntado, el hombre vende más la seguridad y la mujer.... Un profesor entra, sobre todo a principio de curso están mirando a ver por dónde te pueden buscar las cosquillas, sobre todo los adolescentes. Las mujeres nos lo tenemos que ganar, un hombre, muy torpe tiene que ser. A los hombres se les respeta más.

SC: ¿Esta actitud la has notado igual por niños que por niñas?

D: Especialmente los niños, te ven como madre, y van a ver, “a ver si a esta la engaño como a la mía”

SC: ¿Crees que hay demasiados hombres en la dirección de los centros?

D: No diría que hay demasiados, que sea el que quiera. Lo que me gustaría es que llegásemos a un punto en el que de lo mismo, no tengamos que ver si es un hombre o es una mujer.

SC: ¿Crees que todas las mujeres que quieren ser directoras lo consiguen?

D: Sí, si quieren sí.

SC: Entonces, ¿por qué dirías que hay tantos hombres?

D: Por la misma razón que hay muchos hombres que se jubilan y no saben qué hacer con su tiempo. Y es raro la mujer que se jubila y no sabe qué hacer con su tiempo. Es la misma razón, pero aplicado al mundo del trabajo donde tienes tu vida organizada, tienes que venir a esta hora, tienes que corregir, tienes que hacer... Las mujeres, no conozco a casi ninguna de las que les ha llegado la jubilación a los sesenta, esta oportunidad que alguna no vamos a tener y que se hayan reenganchado. Conozco una, pero por circunstancias personales. Los hombres se suelen reenganchan más, por qué, pues porque tienen su vida ordenadita, luego se van y no saben por dónde tirar. Hay excepciones claro.

SC: La familia, el entorno exterior del trabajo, decías que tiraba de la mujer

D: No sé si tira de la mujer, en parte sí, el entorno, si hay machismo, lo hay en todos los sitios, incluida la mujer. O si es la propia mujer la que se siente tan protectora que a lo mejor lo que tenía que hacer es echarse un poquito para atrás, y ver si surge alguien, y ya se empieza a compartir.

SC: ¿La función de dirección requiere un tiempo extra?

D: Requiere un tiempo extra. Es verdad, que si no tienes clases o tienes muy pocas, ahí tienes el tiempo. Tú eres responsable de todo lo que suceda en el centro. Si la alarma suena por la noche, te llaman, si le sucede algo a un niño, tú eres la responsable, si a un profesor se le olvida pasar lista y una madre te pregunta si su hijo estuvo en clase, pues tienes que pedir explicaciones. En ese sentido te puede llevar más, pero luego va a depender del equipo que lleves. Si tienes un jefe de estudio maravilloso, si el secretario lleva la secretaria... tienes que ir a reuniones con la administración, si viene un inspector se dirige a ti...

SC: Hemos hablado que el ámbito familiar las mujeres acaban por tener más carga que los hombres, en ese sentido, al tener más carga y la función de dirección llevar más tiempo, ¿no crees que habrá mujeres que no se planteen acceder a pesar de que les gustaría?

D: Puede ser un freno en algunos casos, especialmente cuando tienes otras historias. Puede ser el caso de muchas mujeres y de muy pocos hombres.

SC: ¿Crees que las medidas positivas son suficientes para equilibrar esa diferencia entre el número de mujeres y hombres en cargos de dirección?

D: Yo creo que la mejor medida positiva es la educación. Como no veo que se esté primando eso, es algo que tarda pero es seguro. Que pongan cuotas, bueno, si lo que hace falta es que

surja de la gente, comprendo que las cuotas pueden ser unas medidas correctoras, pero yo no estoy muy segura de que eso...no lo veo muy claro.

SC: ¿Crees que es importante que haya equilibrio en la dirección de los centros?

D: Creo que se está ya equilibrando. Desde la administración te dicen que es mejor que sea equilibrado, no te imponen, pero te lo dicen. Así a simple vista puede ayudar. Pero creo que hay que apostar por la educación. Luego hay cosas como la conciliación de la vida familiar y laboral, que si fuera real sería un gran paso, pero como aquí cada cosa que se dice luego es mentira... Sí ahora coge la baja maternal, pero ¿y luego?, ¿qué pasa con esas criaturas?, si las mujeres arrastramos esa losa, que es una losa para nosotras, de ser protectoras, de hacer lo que hemos visto en casa, aunque vamos saliendo, y los hombres arrastran esa losa de “que lo haga ella”, pues hasta que nos veamos todos con el mismo tiempo libre y digamos todos, “bueno, ahora qué”.

Luego está nuestro interior. Nosotras nos frenamos porque como estamos absolutamente con esto, que si los hijos, los padres, muchas veces es culpa nuestra, no lo achaco yo a los hombres.

Claro porque tampoco hay colaboración porque ellos están más felices como están, y las medidas que se podrían tomar no se toman...

Si tuviéramos un horario que saliésemos todos de casa a las ocho y media y llegásemos a las cinco, pues veríamos a ver, uno se pondría a ver la televisión, el otro a hacer yo qué sé...

A la mujer se la educado de puertas para dentro, y a los hombres de puertas para fuera. El otro día una amiga me decía, “es la intuición femenina”, y yo le decía, “no es la intuición femenina, es que nos han contado los entresijos”, y a ellos los han educado vete a la calle para que se enteren de lo que hay fuera.

SC: En relación de la participación de la comunidad educativa a otros niveles a nivel de Estado, nivel local, ¿crees que está equilibrada?

D: Pues no lo sé, pero me imagino que estará equilibrada porque en los temas de cultura y educación. No sé cuál es la composición actual, pero me imagino que sí.

SC: ¿Crees que un director o directora son igualmente respetado en relación a las familias o el alumnado?



D: Yo creo que, dependiendo, en general sí, pero todavía queda gente que donde esté un hombre en un despacho y si lleva un traje, no tiene nada que ver con una mujer. Sí todavía queda gente así. Lo que os decía antes, si eres mujer tienes que demostrarlo y ellos no.

SC: ¿Esta diferencia en el trato la has notado más por mujeres o por hombres?

D: Creo que indiferente. Más bien, quizá por hombres.

SC: ¿Recuerdas algún caso?

D: No he tenido ningún caso. Bueno sí, tuve una vez un caso y fue una mujer. Pero vamos no he tenido así muchos rifi-rafe por no decir ninguno.

SC: ¿Qué opinión tienes de la inclusión de la perspectiva de género en educación?

D: No sé qué decir. Creo que no es que sirva para mucho, pero con que haga a algunos adolescentes plantearse la cuestión, me parece que sí que debe existir. No es que le tenga, no creo que vaya a acabar con, porque ellos traen un modelo ya de su casa, pero con que le sirva a algunos el que se hable de ciertas cosas, estaría bien. Un poco forzado, pero bueno es algo a parte, pero a mí no me parece mal. Creo que aunque esto no existiera, o antes de que existiera, cualquier persona con dos dedos de frente ha metido estos temas. La forma más efectiva es cuando surge algo en clase, que tú la pares y digas, “cómo dices eso, no te das cuenta de que...” y así lo oye el que lo ha dicho y el resto. Aquí por ejemplo, trajimos a unos policías que les dio una charla sobre violencia de género, vimos una película, y se quedaron muy pensativos escuchando aquello. No está de más ni muchísimo menos.

SC: ¿Crees que el profesorado en general aplica la perspectiva de género en las clases?

D: De manera general, en un gran porcentaje diría que no.

SC: ¿Desde la dirección se sugiere aplicarla?

D: Sí, hay una coordinación, sí se hacen cosas.

SC: En relación al proyecto educativo, a la información que se coloca en el centro, ¿se tiene en cuenta la perspectiva de género?

D: ¿El los/las? El los/las en teoría tendríamos que tenerlo en cuenta, pero la verdad es que eso es una pesadilla, no me siento por eso que esté atacando a las mujeres ni nada por el estilo.

SC: En la medida en la que las iniciativas que has puesto en práctica en este área, ¿has encontrado apoyo u obstáculos por parte del alumnado?

D: Obstáculos no he encontrado, o aceptación por un grupo o silencio por otros. No es como antes, hay un poquito de aceptación. Algunos notan que están en minoría. Los chicos te lo dicen, con esa seguridad que tienen, te lo dicen, “esto es una tontería”, pero las niñas no te lo dicen, te miran y tal, pero no sé lo que están pensando. Ellos más expresivos, que tienen la verdad, ellas más prudentes, en general.

SC: En tu opinión, ¿qué hace falta para que efectivamente las instituciones educativas sean el marco para intentar solventar este sexismo que genera dramáticas consecuencias?

D: Pues insistir en ello, el Plan de igualdad entre hombres y mujeres, seguir insistiendo, pero ya te digo que no tengo fe en que esa sea la solución, simplemente que haga que algunos se planteen cosas. Creo que la igualdad, está en esa conciliación de la vida laboral y familiar, porque la educación es una cosa que da sus frutos más tarde, por eso los políticos la tienen tan descuidada y no veo unas medidas que se puedan tomar solo en educación. En educación, el alumnado, ellos no tienen culpa de ser como son, lo que tenemos es una muestra de la sociedad, del sector más débil de la sociedad. Ojalá tuviéramos el remedio, pero tenemos una sociedad cada vez más desvertebrada, por lo que veo cada vez más una regresión en las relaciones, que no es sano.

SC: ¿Crees que para un alumno o una alumna el hecho de ver siempre a alguien al frente de la dirección del centro a un hombre, no le puede crear cierta proyección vital a la hora de verse como director o directora?

D: Sí, quizá ahí también. Puede que sí, porque además ellos te dice, “Oye que te han hecho directora”. Ellos lo ven como una figura importante, porque cuando saben que eres la directora te lo dicen como si tuviera mucha relevancia. Ellos lo ven como la jerarquía...

SC: ¿Qué recursos cuenta el centro para trabajar estos temas?

D: Con la imaginación fundamentalmente. Ahora cuentas con la asesoría de la delegación, que me imagino que te da ideas y luego le das a la imaginación.

SC: ¿Recursos económicos dentro del presupuesto del centro?

D: Nunca ha habido. Había para la persona, que se consideraba una jefatura de departamento, digamos que había una asignación horaria para la persona responsable por coeducación. Para los concurso de traslados te puntuaba. Los centros tienen que nombrar a alguien como coordinador/a y luego tiene que haber un experto en género en Consejo Escolar. Hay mucha teoría pero luego no se baja a tierra firme.

Recursos económicos ninguno, pero vamos, en los centros de enseñanza estamos acostumbrados.

SC: ¿Pasa más por la iniciativa personal?

D: Sí.

SC: ¿En recursos humanos sí comentas que hay algo?

D: Hay una asesoría, pero me imagino que será un disco que te envíen. Podían hacer muchas más cosas.

SC: ¿Hacen seguimiento de lo que se hace?

D: Bueno, el coordinador tiene que incluirlo en la memoria del centro, pues hemos hecho esto, se ha apreciado esto. Pero vamos, la memoria no se la lee nadie.

## **Entrevista 2: Profesor (responsable de coeducación)**

P: Soy tutor de un grupo y llevo la coordinación de coeducación porque no había nadie y tenía un cupo que completar en mi horario y entonces

SC: ¿recibiste formación específica?

P: No

SC: Entocens, necesitaban una persona para coeducación y te pusieron a ti.

P: Exacto

SC: Quería que me hablaras de tu relación como profesor con diferentes figuras dentro de la institución, por ejemplo con el alumnado.

P: Empieza como una especie de juego que creo que se llaman mucho la atención los chicos a las chicas y las chicas a los chicos, es como un medio de acercarse, en vez de decir me atraes y voy a intentar seducirte, voy a hacer todo lo contrario, voy a tratar de pincharte a ver cuándo tu saltas para que te fijas en mí. Luego se convierte en una especie de modo de relación. Los chicos se hacen como una pandilla, y entonces el que se muestra más machista o que es más capaz de meterse con las chicas se hace un poco el líder del grupo. Y los chicos lo siguen por seguirlo, porque ni lo piensan. No existe la figura de contrapunto, por ejemplo del “antihéroe” que diga, “oye, oye que te estás equivocando”. Normalmente se convierte en líder el que tiene unas actitudes más machistas. No creo que sean muy conscientes de eso, es como una especie de juego. Pero cuando llegamos a cuarto o primero de bachillerato, ves algunas cosas que sí han calado en ellos, básicamente por la sociedad, que lo permitimos y no podemos combatirlo.

Por ejemplo, cuando un chico se dirige de una manera machista a una chica lo que hacemos es reprenderlo, pero ya está, no podemos hacer mucho más a no ser que sea un acoso o algo así. Frente a esta manera de relacionarse entre ellos lo único que podemos hacer es decirle, “oye, pero esto por qué se lo dices”. Entonces con el tiempo se va convirtiendo en una costumbre y entonces llegas a cuarto y oyes cosas como “mi tío se está separando y en la separación lo llevan mal y si mi tío se presenta en el juzgado con un ojo morado pues resulta que a mi tía se los consideran como una falta leve, mientras que si él le hace un morado a mi tía puede ir a la cárcel por falta grave”. Aunque haya coeducación, en el proceso de coeducación no tiene, sigue habiendo diferencias. No conseguimos evitarlo.

SC: En relación al comportamiento en clase.

P: Veo que el problema que hay más grave en secundaria son los déficit de atención. No sé de dónde vienen pero son muy poco capaces de concentrarse, igual porque tienen muchos estímulos con internet... y luego aquí les cuesta mucho concentrarse. Veo una sobredosis de estímulos y luego les cuesta tanto a los chicos como a las chicas. No veo diferencia en el comportamiento, veo chicos que no se saben comportar y chicas que no se saben comportar. A lo mejor las actitudes son diferentes. Las chicas que no se saben comportar es que hablan mucho y no son capaces de admitir que tienen una actitud mala y que no se puede consentir en clase. Los chicos más que hablar, lo que hacen es llamar la atención, mostrarse brutos o mostrarse impertinentes, maleducados... Las chicas es más difícil que se quieran mostrar como si fueran maleducadas o capaces de enfrentarse al profesor, pero se enfrentan en el momento en el que, la que se porta mal, si tú tratas de corregirles ellas te plantan cara. Al principio son menos, cómo decirlo, menos brutas, pero luego también pueden tener un comportamiento desquiciado, en un momento dado te chillan, y te montan en un momento un espectáculo horrible. Igual que los niños, que te dan un portazo y te dicen cualquier barbaridad y las chicas también pueden hacerlo.

SC: Cuando hay conflictos entre ellas y ellos, ¿qué actitudes suelen tener ellos y ellas para resolverlo...?

P: No creo que no hay diferencia entre ellas y ellos, en mediar, creo que no hay diferencia, quizá las chicas median más, tienen más capacidad de hacer suyos los problemas de los demás, los chicos son más reacios. El chico cuando media es para dar un bocinazo y la chica media sin tener que mediar, el típico en el que se mete en una conversación en la que no tiene que ver, se mete y ella lo empeora. No sé, no te sé decir.

SC: En relación al uso de la palabra ¿encuentras diferencias?

P: Depende mucho de los grupos, hay grupos en el que los chicos son muy participativos y hay grupos en los que las chicas son más participativas. Hay grupos en los que hay mucha diferencias, hay muchas más chicas que chicos, es raro en los que hay más chicos que chicas, aunque también los hay.

SC: En esos grupos que decías que hay un líder que acostumbra ser machista, ¿la participación de ellas y ellos también es la misma?

P: Te hablé del líder de los chicos, pero también existe el líder de las chicas es de otro tipo. Normalmente las chicas no hay unos conflictos claros, exteriorizados que tú veas que le diga a un chico “oye eres tonto, o algo así”. Más bien parece que son otro tipo de cosas que las guardan entre ellas. Pero también existen los grupos de chicas que forman su mundo y hay chicos que se quejan de los grupos de chicas, y te llaman la atención y te dicen “fulanita, fulanita y fulanita me están siempre fastidiando”, y yo no me he dado cuenta porque lo fastidian en otro momento o de otra manera, no es el claro fastidio.

SC: He visto que están bastante mezclados ¿es general en todas tus clases?

P: Tengo varios grupos de segundo, y salvo en uno que hay bastantes más chicas que chicos, el resto está equilibrado. Normalmente al principio de clase se tienden a juntar chicos por un lado y chicas por otro, pero por lo menos intento que se mezclen. Tenemos que ponerlos donde creemos que es mejor para que atiendan más. Pero lo normal es que rechacen el que les pongas un chico con una chica o una chica con un chico. La tendencia es chica con chica o chico con chico. En cuarto cambia un poco esta dinámica, pero en primero y segundo lo rechazan. Luego lo ven bien, pero al principio se sienten cohibidos.

SC: En relación al espacio de la clase, ¿notas diferencia en el espacio que ocupan ellos y ellas?

P: No. Todos intentan irse al fondo de la clase. Los más líderes, los repetidores se ponen detrás, después los del medio se van ocupando y los últimos que se pueblan son los de delante.

SC: En el desarrollo de tus clases cuando hay que pedir voluntarios o voluntarias para hacer algo, ¿ves diferencia entre ellas y ellos?

P: Sí, hay un porcentaje mayor de chicas que se prestan voluntarias.

SC: ¿Ves diferencia entre las actividades para las que se ofrecen voluntarias?

P: Sí, sí, en general. En mi asignatura se ofrecen más voluntaria porque tienen una actitud más proactiva, más abierta. Hay una parte de mi asignatura en concreto desde el punto de vista técnico y esto les coarta a ellas, siendo los chicos los que toman aquí más el papel protagonista que antes no suelen tener. No sé si será algún tipo de característica aprendida. En algunos temas las chicas son más proclives y en otros los chicos, pero en general suelen ser las chicas las que más hablan, o las que más dicen yo... Creo que esto está cambiando, tengo veinticinco años de experiencia, y creo que está cambiando. Por ejemplo, hago que leamos mucho en clase, del libro que es la única manera para que se lo lean y siempre pido voluntarios, recuerdo hace tiempo, solo conseguía de voluntarias chicas, los chicos tenían miedo a hablar en clase y ahora no, siempre son chicas y chicos.

SC: ¿Hay alguna actividad relacionada con la limpieza del material o de la clase?

P: Podíamos hacerlo pero este año no he tenido tiempo de plantearlo. Como esta clase es pequeña lo recojo yo y lo único que ellos hacen es dejar las mesas limpias.

SC: En todos los años de experiencia que has tenido, ¿alguna vez has puesto la tarea de recoger entre todos y has notado alguna diferencia?

P: Sí ha habido diferencia de actitud. Por ejemplo, yo decía, “limpiamos” y los chicos se negaban. No han querido limpiar porque en sus casas limpian las mujeres y te lo decían ellos y ellas. Había algún caso raro de algún chico que te decía “maestro, ¿te limpio esto?”, pero eran casos rarísimos. Las chicas no le daban más importancia, bueno a ninguna le gustaba, pero luego a hora de hacerlo limpiaban porque lo habían hecho más veces. Ellos ni lo habían hecho y les habían educado para que no lo hicieran.

SC: Has dicho antes una cosa, en relación a tu asignatura que tenía una parte técnica ¿notas alguna diferencia en términos de capacidad o aptitud?

P: Te voy a contar una cosa que he hecho durante cuatro años. Había un proyecto en los institutos donde había que comentar el tipo de enseñanza que se daba y si había alguna diferencia entre hombres y mujeres. Entonces yo recabé por ellos un test que consistía en que, chicos mayores de bachillerato, coger un folio en blanco y dibujar una bicicleta. El objetivo era ver la disposición al dibujo técnico, el dibujo técnico lo que necesita es mucha organización y claridad de ideas y luego por añadidura se le exige limpieza, corrección, cierta claridad, digamos que un planteamiento correcto. Bueno pues las chicas, terminaban muy bien la bicicleta, digamos que más perfilado que los chicos, y los chicos le daban menos importancia, ahora eso sí, lo que es el engranaje de la bicicleta, no había ningún chico que

fallase en eso y las chicas bueno, pues una inmensa mayoría no hacía que la bicicleta funcionara, y entonces te parabas a pensar, pero parece ser que la mecánica la forma de aprender la mujer y el hombre funcionan de manera diferente. Sin embargo luego he tenido alumnas brillantes en dibujo técnico, también he tenido alumnos. Hay un porcentaje mayor de chicos que de chicas. Es una asignatura por elección. Las chicas que lo eligen son muy buenas, de entre los chicos que lo eligen hay muy buenos o muy malos y ellas suelen ser muy buenas.

SC: Cuando se permiten organizar actividades para la semana cultural o similar, ¿notas diferencia entre las actividades que proponen?

P: Depende de cómo sean los grupos. Por ejemplo hay grupos que tienen muy buenas notas que están en la parte bilingüe con inglés, y otros grupos que tienen peores notas y que se les da refuerzo de lengua y matemáticas teniendo menos horas de inglés. Los de bilingüe son grupos motivados y quieren hacer más cosas. En los otros grupos, normalmente las chicas son más participativas.

SC: ¿Hay diferencia en las ideas que proponen?

P: Normalmente ellos proponen deportes, juegos de rol o de ordenador; las chicas suelen proponer un karaoke, aunque ellos también participaban porque tenían grupos y demás.

SC: ¿Se fomenta que las actividades no sean estereotipadas?

P: Creo que sí.

SC: ¿Crees que se está trabajando la prevención del sexismo en las instituciones educativas?

P: Creo que sí, pero los primeros que tenemos que tenerlo claro somos los mayores porque... Está en el aire, se comenta, se habla, lo malo es que haya un problema y que esté escondido. A veces se tiene la sensación en la sociedad que el instituto es un mundo en el que se pueden solucionar todos los problemas, y muchas veces estos problemas se agravan si no tienes medios suficientes.

SC: ¿Consideras que hay pocos recursos?

P: Sí. Hay presupuestos mínimos, te da para comprar unas cuantas cartulinas... Luego no existe una planificación para este tipo de actividades, sino que hay que sacarlas de los recreos. No hay una planificación propia para actividades de coeducación y si le damos realmente importancia al problema debería de haberlo. Se piensa que en las escuelas se hacen milagros, pero claro, se precisan horarios, personal, medios y sin eso no se pueden hacer las cosas.

SC: ¿Crees que las expectativas que las profesoras y los profesores tienen en relación a ellos y ellas son diferentes?

P: Quiero pensar que no, pero a veces me lo planteo. Quiero pensar que yo no tengo diferentes expectativas, pero los últimos años las estadísticas dicen, por eso de que maduran antes o lo que sea, se muestran más interesadas a partir de cierto momento. Te voy a poner un ejemplo, este año hemos tenido muchos problemas porque no había manera de manejarlos a los varones y a las chicas muy bien, tanto así que me han acusado de lo contrario de machista, no feminista evidentemente, pero de sexista pero a favor de las chicas, de que las prefiero... ahora la cosa está bastante más equilibrada pero al principio han dado un trabajo tremendo. No es que yo quiera tener más expectativas hacia las chicas, sino que se demuestra que las chicas más o menos a su nivel pero se muestran más interesadas antes que los chicos. Estos que has visto aquí que los ves tan grandes, son unos críos a la hora de comportarse, y las chicas, para los estudios, si tú les dices “se ha acabado y vamos a hacer esto”, las chicas aceptan y se responsabilizan de sus estudios, yo creo que son más conscientes.

SC: ¿Quién esperas que tenga más oportunidades de encontrar trabajo en el futuro?

P: No tengo ni idea. Tengo dos hijos varones, y no sé si alegrarme o no por lo que me estás diciendo. Supongo que las mujeres lo tienen más difícil, supongo. Tengo en mi familia, sobrinas y han encontrado trabajo fácilmente, también es que valen, han sido estudiosas... De hecho nos lo están diciendo todos los días que es más difícil para las mujeres.

SC: Ahora vamos a hablar de tu relación con la jefatura de estudios y la dirección. ¿Qué has tenido más directores o directoras?

P: He tenido más directores.

SC: ¿Por qué crees que has tenido más directores?

P: Porque en esta profesión no he visto que haya habido mucha diferencia en que el cargo pueda recaer más en mujeres o en hombres.

SC: ¿Qué aspectos creen que se valoran más para la función de director?

P: Actualmente no lo valoramos nosotros, antiguamente se elegía en el claustro. Lo que yo creo que a lo que se tiende actualmente es que sea un perfil político que siga las directrices que le marcan desde la administración y que resuelva los problemas de una manera política, con la menor cantidad de problemas posibles, que no sea una persona ni sindicalista.

SC: ¿La persona se ofrece?



P: Claro, aquí nadie te obliga a ser director. Tienes que pasar unos cursos, te dan una especie de habilitación.

SC: ¿Qué perfil crees que debería tener esta persona?

P: Principalmente un perfil docente, que creo que es justo lo que no se valora. Se valora más que sea gestor, que sea dirigir, que no se le vaya el dinero y que sea bastante político.

SC: ¿En relación a la jefatura de estudios?

P: Ahí la cosa es diferente porque al jefe de estudios lo elige el director. El director propone al equipo directivo. El jefe de estudios sí que está en más contacto con el claustro de profesores.

SC: La realidad es que existe un mayor número de directores que directoras ¿a qué crees que se debe?

P: Pues no lo sé, la verdad es que no sé qué decirte. Quizá que porque los hombres son más políticos, igual que hay más hombres en la política que mujeres.

SC: En relación a la jefatura de estudios, ¿qué has tenido más?

P: He tenido más jefas de estudio. Es un cargo más variable. Los directores necesitan mantenerse en el cargo durante al menos cuatro años para consolidar lo que se llama complementos por dirección por lo que los directores tratan de durar esos cuatro años. Los jefes de estudio como no existe ese complemento, pues cambian más.

SC: ¿Crees que hay demasiados hombres en la dirección de los centros?

P: Ni demasiado ni pocos, si fuera el personal idóneo, qué más me da que sean hombres o mujeres.

SC: Hay menos mujeres, ¿por qué hay menos mujeres en tu opinión?

P: No te sé decir, supongo que lo mismo pasará en otras profesiones, lo mismo que sucederá en otras profesiones u oficios. En la política siempre se dice que hay más hombres que mujeres, pues debe ser igual que las diferencias que hay en la sociedad supongo.

SC: ¿Dirías que las mujeres pueden estar discriminadas en el acceso a la dirección de los centros en la medida en que siguen habiendo más hombres que mujeres?

P: No sé si las mujeres son menos proclives a querer, no sé, tuve una compañera que pasó de compañera a jefa de estudios y luego a directora, y nunca tuvo ninguna traba, claro que ella tenía la voluntad de hacerlo.

SC: ¿Crees que la directora que se lo propone consigue serlo?

P: Sí, yo creo que si se lo propone lo consigue. Lo que pasa es que claro tienes que poner un esfuerzo.

SC: ¿Crees que las directoras o las jefas de estudio son igualmente respetadas por el profesorado?

P: No creo.

SC: ¿Crees que hace falta un tiempo extra fuera de la jornada laboral para ejercer de director o directora?

P: Supongo que sí. Si eres director de cualquier sitio, tienes que dedicar más tiempo. Son necesidades que las lleva el cargo.

SC: ¿Crees que este puesto al necesitar un tiempo extra necesita apoyo de la familia, del entorno lo que puede condicionar que ellas y ellos opten a los puestos de dirección?

P: Supongo que una mujer directora, el tiempo extra tendrá que quitárselo a su casa, y sabemos que las mujeres suelen tener más carga en ese sentido, por lo que sí, supongo que sí que ellas se lo pensarán mejor a la hora de optar a ser directoras.

SC: ¿Qué opinión tienes sobre incluir la perspectiva de género de forma transversal en las aulas?

P: Más que interesante me parece necesaria porque cualquier sociedad que se relaja en ese sentido se puede encontrar con la bofetada que tenga algo muy podrido.

SC: ¿Crees que el resto del profesorado tiene buena acogida?

P: Sí, creo que el resto del profesorado, todos nos hemos dado cuenta de que la educación ha cambiado y que ya no somos los actores principales y que tenemos que hacer lo posible para que la cosa funcione. Si nos quitan esa aura de necesidad y de prestigio, en la que su palabra era ley, ahora somos un actor más dentro de esto y hacer el esfuerzo para que las cosas salgan.

SC: ¿Y las familias? ¿Qué aceptación crees que tienen ante estos temas?

P: Depende de su nivel cultural y social porque hay familias en las que todas estas cosas de puertas para fuera muy bien, pero hay otras que no participan en nada. Hay familias que tienen muy claro que quien hace las cosas de casa es la mujer y no quieren participar en esto porque les llevaría a tener que plantearse su vida.

SC: Para ya acabar, tú eres la única persona responsable por coeducación ¿crees que tú solo consigues?

P: Ni de lejos, el año pasado había dos profesoras que se hacían cargo y por el hecho que seguramente tenían más experiencia que yo en este tipo de cosas y de que eran dos la cosa iba mejor. El hecho de solo ser una persona, mal y también es que yo soy tutor. En realidad no me correspondería ser tutor y coordinador al mismo tiempo, es por las circunstancias. Las dos cosas al mismo tiempo cuesta trabajo llevarlas porque las tutorías te quitan mucho tiempo.

SC: ¿Tienes apoyo de otras entidades para ejercer la función de coordinador de coeducación?

P: Sí. Ahí me he sentido muy apoyado por el punto de información del Instituto de la Mujer con una de las técnicas de igualdad, que han venido, siempre he podido contar ellas, me ha puesto en contacto con más gente, en ese sentido muy bien.

### **Entrevista 3: Miembro del equipo directivo (jefe de estudios)**

SC: ¿Qué relación tienes como jefe de estudios con el profesorado?

JE: La verdad es que es muy buena. Igual demasiado buena. Hasta once meses era uno más, y claro cuando eres jefe de estudios eres mitad y mitad, hay gente que se siente más parte del claustro que de la administración, como es mi caso que llevo poco tiempo y que me siento aún más parte del claustro aunque lo ideal es situarse en el medio. Soy muy sensible a todas las demandas del profesorado y no me cuesta nada ponerme en su piel, y al revés me cuesta mucho ponerme en la piel de la administración.

SC: En las actividades extraescolares que se realizan en el centro, cómo funcionan, ¿el profesorado las propone?

JE: Las organizan los departamentos didácticos ligadas al currículum, o por iniciativa de la orientadora o de los propios tutores.

SC: ¿Existen diferencias entre profesoras y profesores al proponer actividades extraescolares?

JE: No te sabría decir. En general hay más profesoras que profesores entonces puede dar la impresión de que las profesoras puedan tener más inquietud sobre ese tema, pero igual porque hay más.

SC: Tu relación directa con el profesorado, ¿sientes que vienen igual mujeres y hombres a realizarte alguna petición...?

JE: No siento que exista una diferencia. Siento que pueden ser más exigentes las mujeres o más inconformistas o más formales, no conformarse con la primera respuesta. Que gusten de recibir más explicaciones que los hombres. En general creo que los hombres hablamos menos. Tengo amigos de hace años y solemos hablar más de trivialidades, y a las mujeres os gusta hablar más de otras cosas, y eso llevado al terreno laboral pues imagino que también, quizá tiendo a dar menos información de la a una mujer le gustaría oír. Es algo en lo que tengo que trabajar mucho y en ocasiones puedo ser demasiado vehemente y es algo que cuando me propusieron entrar pues lo anoté mentalmente como una de las cosas que tenía que trabajar. He hecho muchos esfuerzos, pero estoy seguro que algún día no he tenido toda la paciencia necesaria. En ese sentido las mujeres tienen más sensibilidad en la forma en la que se dicen las cosas que los hombres. Puede ser que los hombres si ven a través de la forma el mensaje claro no le dan tanta importancia a la forma, y sin embargo, puede ser, no lo tengo claro, quizá si hiciera una reflexión profunda sobre esto concluía otra cosa, pero bueno, puede ser que sí que le den más importancia que los hombres no solo al contenido sino también a la forma de decirlo, al tono, al argumento...

SC: En relación al alumnado

JE: Con el alumnado pasa que con las niñas se establece una relación mucho más interesante que con los niños. Porque si con los hombres y las mujeres somos algo distintos, eso en los adolescentes se exagera. Los niños son unos “ceporros”, con perdón de la expresión, y las niñas tienen una vida interior mucho más intensa, una mente mucho más compleja, y mucho más interesante por eso. A los chicos que si decirles cuatro bromas sobre el fútbol y cuatro tonterías te los ganas y con las alumnas tienes que dedicarles más tiempo, ser más ocurrente y más cuidadoso con los comentarios y más sutil y más cariñoso. A un niño le dices cuatro bromas y si el niño las entiende da igual, pero con una niña dices alguna cosa y notas que se ha molestado y le preguntas “¿Por qué te has molestado?” y te dice, “no, no por nada”. Uno tiende a bromea con las cosas pero las niñas son tendentes a que no le sienten bien algún comentario en comparación con los niños. A cambio la relación suele ser más interesante, más rica, porque hay mucha más complicidad, hay bromas, sutilezas y que miras a las niñas y ves que están con una media sonrisa porque las han entendido perfectamente y los niños te miran como diciendo “¿qué?”, son más literales.

SC: ¿Hasta qué edad notas esto?

JE: No tengo tanta experiencia porque doy clase a segundo y a tercero. He dado a bachillerato y la idea es que les estás dando clase a hombres y a mujeres. Pero entre segundo y tercero no hay demasiadas diferencias. Huelga decir que las niñas se desarrollan antes no solo físicamente sino mentalmente. Con niñas de segundo y de tercero puedes tener unas conversaciones que con los niños pues aún no puedes tener.

SC: ¿Notas diferencia entre la interacción que ellos y ellos tienen contigo en cuanto que representas a una figura de autoridad?

JE: Todavía no me ven con la autoridad que deberían porque no soy una persona autoritaria. La imagen que tienen de mí es más como profesor suyo que he sido durante bastantes años que como jefe de estudios, que saben que lo soy. Cuando alguien acude a mí para plantearme cualquier cosa quizá acuden más chicas que chicos. Pero creo que es por lo que comentábamos antes, porque la relación es más sólida, más cercana y se acaba por mantener más en el tiempo. Los chicos me ven por los pasillos y me saludan cordialmente, pero las chicas se paran más y me cuentan cosas de cómo les están yendo.

SC: ¿Qué tipo de cosas te suelen consultar?

JE: Para comentarnos cosas de profesores o que si voy a ir a la fiesta de fin de curso, o sobre cosas organizativas que van a pasar en el futuro para ver si les puedo adelantar información, o qué tal tu hijo. Yo también vivo en el pueblo y entonces nos vemos, nos paramos por la calle, hay alumnos que tienen otros familiares en el centro...Es verdad que esta relación es más con las personas a las que he dado clase años anteriores, con el resto de alumnos menos. Es sobre todo cotilleos. También tienen dudas sobre orientación, cuando tienen que elegir el itinerario, relacionadas con su orientación.

SC: ¿Por qué te decidiste a ser jefe de estudios?

JE: 300€.

SC: ¿Pasaste algún proceso de selección?

JE: Bueno yo siempre he tenido buena sintonía con el equipo directivo. Desde 2004 llevo dando clase en este centro. He trabajado en empresa privada por lo que la gestión no es un tema ajeno para mí, tengo buena aptitud con los ordenadores, que muchas veces es un problema para el profesorado, y poco a poco me he ido acercando a esta función. El director me tanteó varias veces para ser jefe de estudio, y siempre decía que no porque a mí dar clase me gusta mucho.

SC: ¿Es mucho más trabajo?

JE: Más trabajo no, porque los profesores trabajan mucho y no considero que yo trabaje más. Tienes menos vacaciones eso sí y tienes un trabajo de una responsabilidad importante. En cuanto a horas, tengo una reducción horaria y en vez de veinte horas lectivas tengo ocho y doce para dedicar a estas funciones. En casa en vez de las treinta horas de obligada permanencia hasta las treinta y siete horas y media corrigiendo y preparando las clases pues estoy haciendo cosas de jefatura de estudios. En el día a día yo creo que no. Yo este año las estoy echando porque no tengo suficiente experiencia y hay cosas que tardo un poco más de hacerlas, pero en el futuro no creo que sea así.

SC: ¿Crees que existe un interés o una ventaja al desempeñar un puesto de jefatura de estudios para posteriormente desempeñar otros puestos?

JE: Bueno está claro que para acabar en la Consejería o la Delegación es casi condición *sem et qua non* haber sido cargo directivo porque se van estableciendo relaciones personales, profesionales, te van conociendo, y claro en el futuro pueden contar contigo para determinadas cosas que si no te conocen no van a contar contigo. Yo soy profesor porque me gusta, ya he trabajado en otra cosa y sé lo que es trabajar de otra cosa. Dar clase me gusta mucho pero es verdad que ahora soy padre, nos han bajado el sueldo y a todos ganar más nos viene muy bien. Mi mujer hace poco tuvo la oportunidad de promocionar y promocionó y me dijo, “oye, cuando te han dicho lo de ser jefe de estudios siempre has dicho que no, y qué te parece, quizá alguna vez podrías intentar”, y bueno, me sentí más obligado por eso. No es un trabajo que me horripile porque tampoco soy masoquista, pero mi único argumento es económico.

SC: ¿Crees que la jefatura de estudios es típicamente femenina o típicamente masculina?

JE: Quizá haya una descompensación entre el número de mujeres que se dedican a la docencia y el número de mujeres que ocupan cargos directivos. Quizá haya más hombres.

SC: ¿A qué crees que se debe?

JE: Supongo que será porque eso se establece a partir de relaciones personales y sigue habiendo más hombres en puestos donde se toman decisiones, lo que puede tener algo de influencia. Tengo claro que para determinadas tareas las mujeres..., no soy de las personas que piensa que somos iguales, por supuesto no creo que esa diferencia tenga que servir para discriminar a nadie pero hay personas o hay perfiles de personas más apropiados para determinados trabajos y otros perfiles para otros. Esa diferencia que hay entre hombres y mujeres hace con que determinados trabajos lo puedan hacer mejor mujeres y hombres, y creo

que un trabajo como la dirección creo que la podría hacer mejor una mujer que un hombre. Creo que, hablo de mi experiencia personal, hablo de mí, no de los hombres, pero creo que se puede extrapolar a los hombres. Yo soy capaz de hacer pocas cosas muy bien, estoy más cómodo con esa tesitura, que llevar muchas adelante suficientemente bien y creo que en general las mujeres, desde luego la mía, son capaces de llevar adelante multitud de temas al tiempo, pero evidentemente si le dedicas menos tiempo a cada cosa quizá no te salga tan bien como si le dedicas más tiempo. Son dos formas de enfocar las cosas que creo que tienen que ver con la propia forma de ser de los hombres y las mujeres, no creo que sea sobre decidir cómo hacerlo. Para temas como una organización doméstica, yo creo que está mejor dotada una mujer, y sé que esto suena muy mal dicho así, pero ahora voy a explicarlo. En una casa hay que llevar multitud de temas al mismo tiempo, y mira que mi mujer trabaja y gana más dinero que yo, no va por el tema de que debe quedarse ella organizando. Llegamos a casa, los dos trabajamos por la mañana, llegamos por la tarde, pues ella es capaz de asumir muchas más cosas al tiempo que yo. Yo soy totalmente incapaz, yo no puedo hacer tantas cosas a la vez pero me he demostrado incapaz con el tiempo y lo que hacemos es distribuir las tareas de forma que hay cosas que hago yo y otras cosas que hace ella. Pero si hubiera que contar qué cosas hace cada uno, ella hace más. Yo cómodamente haría dos o tres cosas, cuando tengo que llevar cinco ya voy de culo, por lo que tendría que hacer un esfuerzo importante, sin embargo ella puede llevar siete al mismo tiempo sin esfuerzo. Hablo de ella y de mí, pero por lo que veo, sí es una cosa que se podría generalizar. Cuando hablo de tareas domésticas asociadas a la mujer, me refiero a que es un sitio en el que hay que hacer un montón de cositas pequeñas, como en un puesto directivo. En un cargo directivo no hay que hacer nada extremadamente difícil, pero son varias cosas al mismo tiempo que o eres extremadamente organizado, muy metódico o tienes que tener esa organización en la cabeza que creo que las mujeres la tienen mejor planteada a priori que los hombres, por mi experiencia. Volviendo a las diferencias creo importante que en un equipo directivo haya hombres y mujeres porque las diferencias que haya, sean pocas o muchas, hacen que el equipo esté completo si hay hombres y mujeres. Ahora somos tres hombres y una mujer y preferiría que fuésemos dos y dos y puestos a estar desequilibrados preferiría que hubiera menos hombres. Primero porque en el claustro hay más mujeres, segundo porque las veo muy capacitadas para este tipo de gestión multitarea y tercero no hay, así que.

SC: ¿Dirías que hay demasiados hombres en la dirección de los centros?

JE: Digo que hay demasiados por lo que acabo de comentar, porque si son una representación del claustro debería ser proporcionado al porcentaje de mujeres en el equipo directivo. Es lo que pasa en las empresas también, donde hay más mujeres, pero luego llegas al equipo directivo y hay más hombres, lo que es incoherente desde el punto de vista de representación de un colectivo. Por otro lado, creo que lo pueden hacer como mínimo tan bien como los hombres y luego creo que estos cargos lo hacen muy bien.

SC: ¿Crees que los puestos de dirección requieren algún tiempo en casa fuera de tu jornada laboral?

JE: Bueno, el trabajo de profesor como va asociado a un tramo horario, pues tú das clase de ocho a nueve y se acabó. Luego es verdad que hay que prepararlas, pero es verdad que está muy vinculado con un horario. Sin embargo, el trabajo de un equipo directivo tiene mucho que ver con objetivos entonces es más probable que haya que trabajar más si no se ha llegado a un objetivo, está más ligado a que es más flexible en la medida en la que hay períodos en los que se puede trabajar menos y luego otros en los que tienes que echar muchas más horas porque te permite organizar el trabajo con cierta flexibilidad. En general diría que un cargo directivo trabaja igual o más. Quizá hay personas con tal experiencia que sea capaz de gestionar su cargo y al final trabaje menos que un profesor, es otro tipo de trabajo. También es verdad que el trabajo de profesor cansa muchísimo porque son sesenta minutos de clase con su principio y su final, su estructura y demás, y luego acabas una y empiezas inmediatamente otra después. Sin embargo este trabajo echas más horas pero el nivel de exigencia no tiene nada que ver, no te cansas tanto como dando una clase.

SC: ¿Dirías que las mujeres que quieren llegar a cargos de directoras lo consiguen sin problema si se lo proponen?

JE: Sí lo creo porque es un cargo que no tiene demasiados candidatos normalmente, no es fácil encontrar un jefe de estudios... Nosotros nos hemos visto en esa tesitura y cuesta. Antes de llamarme a mí me consta que lo intentaron con otra compañera y dijo que no.

SC: ¿Por qué crees que ellas pueden en un momento rechazar un puesto de dirección? ¿Crees que habría diferencias en las razones que ellas y ellos pueden dar a la hora de rechazar un puesto de dirección?

JE: Es un tema de valorar tu tiempo porque... No lo sé, por qué las personas dicen que no a estos puestos de trabajo, pues porque consideran que no están bien pagados, consideran que la responsabilidad que está asociada al cargo no compensa al hecho de que te paguen trescientos



euros más. Otra respuesta sería el valorar las vacaciones que dejaría de disfrutar siendo jefe de estudios. Por qué diría que no un hombre o una mujer. En cuanto a la responsabilidad no creo que fuera, porque los dos la podrían asumir y la considerarían mal pagada. Respecto al tema de las vacaciones pues tampoco creo que unos valoren más su tiempo que otros, no sé.

SC: ¿Crees que el hecho de que estos puestos impliquen dedicar tiempo fuera de la jornada laboral puedan echar para atrás a muchas mujeres?

JE: Es posible. De hecho hay muchas parejas que el hombre trabaja en casa y la mujer también y el hecho de que la mujer trabajara más se resentiría en la organización familiar, puede ser que cuando lo hace un hombre. El problema lo veo cuando lo tienen hacer los dos. Si ya el hombre tiene que trabajar por las tardes y la mujer es la que tendría que trabajar por las tardes si se mete en un equipo directivo, es normal que diga “mira es que yo por las tardes estoy con los niños”. No sé si es tanto por ser mujer o porque ya la pareja tenga esa circunstancia.

SC: ¿Qué te parece más probable que una mujer diga que no puede asumir esta función por la casa, los niños... o que lo haga un hombre?

JE: Es más probable, además esto no es una opinión, que una mujer lo diga.

SC: ¿Entonces crees que en alguna medida eso puede condicionar que haya más hombres que mujeres en las direcciones de los centros?

JE: Puede ser en el tema sobre todo de las vacaciones porque renunciar a un mes de vacaciones les puede generar un problema de ver qué hacen con los niños por lo tanto les puede condicionar a la hora de elegir un cargo de dirección. En mi caso es al revés, es mi mujer la que tenía un mes de vacaciones y era yo el que tenía dos. Y claro, yo también he barajado ese argumento, ahora trabajo julio y nos genera un problema que hay que solucionar, pero bueno.

SC: ¿Crees que un hombre es más respetado en la función de jefe de estudios que una mujer?

JE: El claustro respeta igual a un hombre que a una mujer. Los niños sí respetan más a un hombre que a una mujer, si eres hombre tienes ya algo ganado por el hecho de ser hombre, y si eres joven mejor que si eres mayor, y si eres alto mejor que si eres bajo, y si... todo influye, en un porcentaje mayor o menor. Las mujeres tienen que ganarse el respeto más que los hombres. Llega un hombre con vozarrón y mete una voz y ya está, llega una mujer y tiene que mostrar que es igual. En la jefatura no creo que sea así. Nuestro colectivo no creo que sea representativo de la sociedad, estamos acostumbradísimos a trabajar con mujeres, a tenerlas

como compañeras a verlas como superiores, y a trabajar con ellas de tú a tú y estamos hartos de ver que son igual de válidas. Pero es muy distinto este colectivo a otros, yo he trabajado en otros y mi mujer trabaja en otro y por ahí las mujeres lo tienen más difícil que aquí. Estoy seguro que a mí no se me respeta más o menos por ser hombre, se me respetará por el trato que dé a la gente.

SC: ¿Y las familias, entendidas como madres o/y padres? ¿has sentido o te han contado un trato diferente que pueda haber con padres o madres?

JE: No he percibido eso, pero es verdad que el punto clave aquí es la disciplina y nosotros la tenemos organizada de forma que hay una persona que es mujer que se encarga de esto. Ahí podría tener alguna dificultad a la hora de comunicarle una sanción a un padre porque lo he decidido yo, y que podría ser diferente si lo comunica un hombre o una mujer. No te lo puedo decir porque no tengo la experiencia, pero estoy seguro de que es así, que existe diferencia. Seguro que hay algún padre sobre todo que no va a estar tan cómodo si la sanción se la comunica un señor jefe de estudios o una jefa de estudios, estoy seguro. Si es un problema reseñable, pues no lo sé, pero que se da seguramente.

SC: ¿Qué crees que pasa con la dirección?

JE: Pues supongo que parecido. Este pueblo está muy polarizado con una parte más tradicional. Cada una de estos grupos tiene sus características. Estoy seguro que en alguna ocasión una directora pueda sentirlo por el hecho de ser mujer.

SC: En cuanto a tu valoración de la educación con perspectiva de género, ¿qué te parece?

JE: Me parece bien. Por un lado si vas por el centro no se percibe discriminación sexual, pero claro como el problema es de la sociedad, pues me parece importante que se dediquen recursos para intentar corregirlo. Me parece necesario. Está claro que la sociedad tiene problemas asociados al sexo, desde problemas graves de violencia hasta discriminación laboral hasta muchos problemas que hay que ir solucionando. Hablas con los niños y ellos no se reconocen machistas en general.

SC: ¿Crees que hay una preocupación por parte de la dirección del centro?

JE: Aquí somos muchos y se van analizando la situación del centro, la evaluación del coordinador de coeducación del centro y ver si conviene hacer hincapié en algo en concreto...

SC: ¿Qué aceptación tiene la coeducación entre el profesorado?

JE: Es obligatorio, de hecho viene reconocido por la ley. Tenemos tantas horas para las tutorías de coeducación que ya vienen definidas. En general tiene buena aceptación, se entiende como una actividad más, que es formativa. Luego es verdad que la actividad se sustituye por una clase y hay a profesores a los que esto les afecta más o menos.

SC: ¿Crees que el alumnado es receptivo también?

JE: Creo que lo que se hace de modo distinto a lo que es estrictamente académico tiene más impacto que lo que es estrictamente académico. Son informaciones que les llega mucho más, la innovación metodológica influye en que están mucho más atentos. Cualquier cosa que hagas fuera del centro o dentro del centro con formato distinto tiene mucha más repercusión.

SC: ¿En relación a la respuesta de las familias ante este tipo de iniciativas?

JE: Los padres tienen poca relación con los centros en general. Evidentemente cuando hay un problema vienen, pero información sobre estas iniciativas no tenemos. No nos suele llegar.

SC: ¿Qué expectativas tienes en relación al trabajo en esta área en el marco de la institución educativa?

JE: Pues no lo sé. Hay mucha discriminación y es difícil para empezar distinguir esa discriminación no ya solo dentro del centro sino también fuera. El centro este es verdad que es un sitio donde hay muy poca discriminación de arriba hacia abajo porque se trabaja mucho con el ejemplo. Da igual ser niño que niña, ser profesor que profesora y creo que eso hay muy poco que mejorar. Como mejorar lo otro, creo que es más difícil, porque no sabemos cómo mejorarlas fuera por lo que no sabemos cómo mejorarlas dentro. En general los equipos directivos se preocupan mucho de lo que pasa dentro y los niños se llevan buena formación en ese sentido. Entonces luchar contra lo que pasa fuera es más complicado.

SC: En términos de recursos, ¿el centro cuenta con recursos económicos para estos objetivos?

JE: Pues no sé qué partida tiene coeducación, pero vamos nunca hemos tenido ningún problema en que el coordinador de coeducación quiera hacer algo y no pueda. Creo que la ley marca un porcentaje de dinero para coeducación.

SC: A parte del presupuesto del centro, ¿recibís más ayudas por parte de las entidades locales para estos fines?

JE: No lo sé. No creo que se reciba dinero a parte.

SC: ¿En los documentos oficiales del centro se tiene en cuenta la perspectiva de género?

JE: Pues no lo sé.

SC: ¿En relación a las sanciones aplicadas a niños y niñas consideras que son diferentes?

JE: No, y si lo pensara lo intentaríamos corregir. El profesor tramita el parte y es desde aquí que se define la sanción y se le pregunta al profesor lo que opina. Hay otra cosa que se les propone en vez de expulsar al niño es venir por la tarde a hacer tareas, y esa tarea es igual para niños que para niñas, y muchas veces es limpiar. Los padres deben estar de acuerdo, les parece humillante, pues a los niños se les expulsa, pero suelen aceptarla.

#### **Entrevista 4: Miembro del equipo directivo (director)**

SC: ¿Cuántos años lleva siendo director de instituto?

D: Dieciséis años

SC: ¿Qué le llevó a ser director de instituto?

D: Fue una cuestión casual porque yo venía de ser concejal del ayuntamiento después de dieciséis años y sin haber dejado de ser maestro, habiendo compatibilizado la política con la docencia y acabé muy harto. Cuando se produjeron los cambios de los centros ESO hubo una separación entre el ciclo superior de la EGB que pasó a llamarse 1º y 2º de ESO. El inspector reunido con los profesores me propuso ser director y le dije que no, y le dije proponga usted a esta otra persona y esta persona dijo, yo me hago cargo si yo me hacía jefe de estudios. Entonces trabajé dos años de jefe de estudios y al siguiente año ya sí me presenté de director, que fue en el 98. Fui elegido en los distintos procesos en una comisión formada por profesores, padres, alumnos y la administración. La última fue el curso pasado.

SC: ¿Qué características cree que tiene que tener un director?

D: Lo primero tiene que saber trabajar en equipo, no concibo trabajar de una manera presidencialista, hay que procurar que todas las personas que trabajan en este instituto se sientan motivados y puedan desarrollar todas sus capacidades y el director lo que puede hacer es facilitarle todos los medios e infraestructuras necesarias para que esto se pueda llevar a buen fin. Aquí yo tengo delegado todo, en quiénes, en los que más saben. Los lunes el equipo directivo se reúne para tomar decisiones.

SC: ¿Cree que en general hay más hombres que mujeres en las direcciones de los centros?

D: En general hay más hombres, pero yo me rodeo con muchos compañeros que son directoras, pero en general hay más hombres.

SC: ¿A qué cree que se debe?

D: Creo que todavía la sociedad no ha asumido que el papel de la mujer debe ser igual que el papel del hombre, por lo que la mujer sigue teniendo su responsabilidad en la casa más que el hombre y además la profesión, por lo que es un trabajo excesivo. Y un equipo directivo, tanto un jefe de estudios como un director o un secretario, pues requiere mucha dedicación. No se limita a las treinta siete horas y media, requieren muchas más. El secretario del centro el año pasado cogió solo dos días de vacaciones en todo el año porque vino casi todos los días de julio y casi todos los días de agosto. Pero verás, no es ningún mérito porque yo vengo algún sábado, algún domingo porque a mí me gusta mi profesión. Los domingos y los sábados, a veces en el instituto o a veces en mi casa, resuelvo más en tres horas que en el resto de la semana porque habrá visto que esto es una dinámica atroz. Normalmente vengo por la mañana y me digo, voy a sacar esto, esto y esto adelante, y luego viene un alumno, porque tenemos setecientos en total, un padre, el ayuntamiento... y de las cosas que tenía previstas no he hecho ninguna. Usted que me está entrevistando.

SC: En su caso particular, ¿su entorno familiar apoya esa dedicación temporal extra que su función le exige?

D: No tengo problema ni con mi mujer, ni con mis hijas.

SC: En su caso su mujer asume esas tareas relacionadas con la familia que usted no puede realizar por estar trabajando, ¿no?

D: Hombre yo también colaboro en la casa. No le quito a mi vida familiar porque si no me volvería loco.

SC: ¿Crees que las mujeres que quieren ser directoras se plantean a lo mejor no serlo porque efectivamente este cargo exige una parte de la vida personal que a lo mejor no pueden dar?

D: Puede ser, puede ser. Ya le digo, el año pasado la jefa de estudios y la jefa de estudios adjunta que eran dos mujeres, este año le he planteado a una mujer ser jefa de estudios y tener un equilibrio en el equipo directivo. Ahora la jefa de estudios adjunta, está quemada, tiene tres o cuatro niños pequeños. Ahora estamos buscando a una jefa de estudios adjunta que ya la hemos encontrado, que está embarazada y tendrá al hijo a final de año, pero que da igual, la sustituiremos, y si cuando vuelve quiere seguir siendo jefa de estudios pues lo será, y si no pues buscaremos a otra, principalmente mujer porque si no nos vamos a juntar cuatro hombres. Si no la encontramos pues lo haremos, pero la intención del equipo directivo es que pueda ser jefa de estudios adjunta una mujer.

SC: ¿Cree que se podrían tomar medidas para que esta situación no pasara por la voluntad particular de un grupo de personas?

D: En este centro hay muchísima gente que tiene responsabilidades. La jefa de actividades extraescolares y complementares es una mujer, la coordinadora bilingüe es una mujer, la jefa de lectura y de biblioteca es una mujer, coordinadora del programa de acompañamiento es una mujer. Entonces sí tiene participación en órganos de coordinación docente, en cuanto a las jefaturas de departamento, en lengua es una mujer, en matemáticas, en sociales, en educación física es una mujer, en física es un hombre, en química es un hombre, en educación física es una mujer, en francés es una mujer, en música es un hombre. Como ve en las jefaturas de estudios hay mujeres. La verdad es que en este centro contamos con idóneas personas tanto hombres como mujeres.

SC: ¿Usted ha tenido directoras mujeres a lo largo de su experiencia docente?

D: Como llevo aquí desde el año 82, y la verdad es que solo he tenido solo directores.

SC: ¿Y cuando se juntan en reuniones a nivel local, directores y directoras, encuentra que hay diferencia en la representación de ellas y ellos?

D: Nosotros tenemos un grupo de trabajo formado por siete directores, seis varones y una mujer. No hay una diferencia entre una mujer y un hombre, yo no la noto. No hay ninguna diferencia.

SC: ¿Qué aspectos externos cree que influyen en su desempeño como director?

D: Aquí no tenemos graves problemas con padres, ayuntamientos, etc. Cuando abrimos este centro, y les dije en una reunión inicial que tuvimos con toda la comunidad educativa, “yo espero que asaltéis el edificio”, en el sentido de usarlo, que es un centro público al servicio de todos ustedes.

SC: ¿En relación al alumnado quién viene más a hablar?

D: Los que tienen más problemas. Les escucho a todos. Tengo un grupo de alumnos brillantes y que me reúno una vez al mes con ellos. Les pido que me orienten desde su perspectiva los aspectos que podemos mejorar en el centro. Me aportan ideas que uno no ve y ellos sí lo ven. La verdad que no me he preocupado que haya más chicos o más chicas, les he elegido porque los he visto solidarios, que se esfuerzan. Hay una chica en este grupo. Aquí hay muy buena gente, quitando al directos, je,je,je.

SC: En relación a las familias, ¿quién viene más a hablar con usted las madres o los padres?

D: Vienen más las madres.

SC: ¿Qué opinión tiene sobre incluir la perspectiva de género en los centros?

D: Hemos tomado varias medidas en el tema de género en el área de lengua, para ir modificando el lenguaje, con el tema de violencia, hay un coordinador de igualdad que realiza una serie de actividades a lo largo del año, que el año pasado me han puesto a planchar a mí, que no tengo problema, pero es que no sé, pero bueno he aprendido, bueno lo he intentado.

SC: ¿La persona de coeducación tiene alguna formación específica en género?

D: No tiene formación específica. Tiene una reducción horaria y lo que necesite. A través de la Junta de Andalucía nos piden que nombremos a un responsable de coeducación, pero claro es que no tiene formación específica. Debería tener una formación específica, claro debería ser una persona especialista en coeducación.

SC: ¿La Junta de Andalucía no facilita que esa persona se forme?

D: Lo desconozco.

SC: ¿Cómo cree que las familias, el alumnado aceptan la perspectiva de género?

D: Poco a poco, porque es un proceso lento. Las mentes no se cambian de un momento para otro.

SC: ¿Se ha encontrado persona que se hayan enfrentado por este tema?

D: Le voy a dar un dato. Hace tres años teníamos aquí un grupo de inmigrantes marroquíes que tenían problemas con las profesoras y no con los profesores, debido a la cultura. Eran todos chicos, que estaban en una casa de acogida que habían llegado aquí pues debajo de los camiones, o en patera, y no asumían la autoridad de la mujer.

SC: ¿Y cómo resolvieron esta situación?

D: Pues lo resolvimos hablando con ellos, explicando cuál eran nuestras funciones. La cultura es algo muy difícil de cambiar. Yo doy matemáticas en segundo y les pongo historia de mujeres matemáticas. Hemos visto (cita unos series de nombres). Los alumnos me presentan un texto sobre la biografía. Todas coinciden en que no podían estudiar, y lo hicieron porque tuvieron familias que le permitieron hacerlo.

SC: ¿Cómo reacciona el alumnado ante esta situación?

D: Pues sorprendidos, extrañados. Y les digo que hasta el siglo pasado, hasta hace treinta y cinco años la mujer no podía salir de casa sin permiso del marido, es más yo recuerdo que ver

a una mujer en un bar era imposible, no había ninguna, solamente las locas. Y no podía pedir un préstamo porque se lo prohibían las leyes. Y espérate que no vayamos para atrás. Mira con el tema del aborto, que hemos empezado a ir para atrás.

### **Entrevista 5: profesora**

P: He trabajado como maestra de educación infantil y como orientadora de equipo en primaria y en secundaria.

SC: ¿Tienes función docente?

P: Tengo dos horas lectivas a la semana de tutoría específica con alumnado de diversificación.

SC: Desde tu experiencia docente, ¿crees que ellos y ellas se comportan de manera distinta?

P: Sí, totalmente. Cada vez hay menos diferencias, pueden ser igual de impulsivos o movidos...quizás ahora que lo pienso igual no haya tantas diferencias. Lo que sí lo percibo es en cuanto a sus manifestaciones y a sus opiniones.

SC: ¿En qué sentido?

P: Los niños y las niñas a lo mejor no son diferentes a lo mejor piensan lo mismo en relación a las relaciones de una manera muy tradicional y sexista, con lo cual no son diferentes.

SC: En esas clases ¿quién habla más, interacciona más?

P: Los grupos que tengo son de 3º y 4º, suelen tener entre dieciséis y dieciocho años, han repetido. Creo que interaccionan igual en el aula.

SC: ¿En relación a los conflictos?

P: Tampoco veo diferencia porque hay años que son niños los más conflictivos y otros que son niñas.

SC: ¿En la forma de ser conflictivos son diferentes?

P: No porque lo que afecta al profesorado que es la dificultad en aceptar las normas, la falta de respeto, de colaboración pues es la misma independientemente sea chico o chica.

SC: ¿Entre ellos?

P: Se puede observar en el grupo de 3º, un poquito más de movimiento aunque sea en broma, tipo bruto, un poquito más en los niños, pero tampoco te creas que es una diferencia significativa. Las niñas están igual, responden igual al juego, o a la amenaza, hasta que se



acaba chillando. He observado mucha más diferencia cuando trabajaba en educación infantil que hace ya un montón de años que ahora con estos alumnos.

SC: ¿Notas en el alumnado una actitud distinta por el hecho de que el profesorado sea mujer u hombre?

P: A veces se comenta, pero lo hemos hablado con alumnos concretos. Por ejemplo había una casa de acogida con inmigrantes chicos marroquíes y se comentaba mucho cómo eran diferentes con los profesores que con las profesoras. Luego en caso concretos con alumnos en particular. Tanto ellos como ellas.

SC: Normalmente dejáis al alumnado que organice actividades como la semana cultura, etc. ¿encuentras diferencias entre ellas y ellos en relación a las actividades que proponen, de lo que se encarga cada uno?

P: Normalmente creo que parte más del profesorado. Ellos se preocupan más de la fiesta de navidad y del viaje de fin de curso, sacan dinero para su viaje y aunque haya colaboración de los profesores, quizá la iniciativa es más suya. Tampoco te puedo decir mucho porque no estoy tanto con ellos en esos niveles.

SC: ¿Cómo valorarías el trato que existe entre el alumnado en la clase?

P: Creo que algo sí se ha avanzado en el trato entre ellas y ellos, hay una desenvoltura, una desinhibición que no podía haberla hace años. Se tratan más como iguales. Creo que es en el tema de relaciones de pareja y en algunos sectores, a lo mejor en familias de extracción de un nivel sociocultural más bajito donde se tienen ciertos estereotipos, donde no quieren que ellas salgan con más gente y ellas lo justifican, ese tipo de cosas.

SC: ¿Se dan comentarios sexistas en clase por parte del alumnado?

P: Sí, pero un poco como de broma para chincharse mutuamente.

SC: En relación a tu relación con ellos, ¿tienes las mismas expectativas hacia ellas y ellos? A nivel de rendimiento, de esfuerzo, etc.

P: No sé si sería muy presuntuoso, pero creo que depende de la persona. A lo mejor por ser mujer y por tener hijas, pues a lo mejor tiendo a reforzar más a las chicas, o pensar que son mejores, que tienen más altas miras. Ten en cuenta que los grupos que tengo son programas de adaptación curricular, que son una adaptación para niveles bajitos por diferentes tipos de motivos, retraso escolar, dificultades de aprendizaje, por lo que ahí el grupo ya está un poquito... y bueno, quizá ya haya desde mí una confabulación más con las chicas, pero la

verdad es que en todos los cursos he tenido gente que los mejores son algunos niños y en otros gente que los mejores son algunos niños.

SC: En relación a la participación en clase, en debates, ¿participan igual ellos y ellas?

P: Creo que en ese aspecto sí hablarían más de alguna manera en favor de ellas a interesarse más, tampoco mucho, interesarse más por cualquier tema en general, a expresarse...

SC: Continuando en relación con las expectativas, ¿quién crees que va a tener más dificultad para encontrar trabajo?

P: No creo que haya una diferencia en función del género a estas alturas. Todos tienen expectativas en relación a hacer algo.

SC: En relación a las expectativas, ¿notas diferencias?

P: Los veo muy iguales. Tanto entre los niños como en las niñas hay personas que desde muy pronto lo tienen muy claro, y también tenemos personas que hasta el último momento no saben muy bien.

SC: En relación con la dirección del centro, ¿qué crees que lleva a una persona a querer llegar a ser director o directora?

P: Obviamente son personas que están orientadas en encontrar la satisfacción a través de desarrollar el ámbito laboral. Le refuerza hacer cosas y obtener reconocimiento. El ego de cada uno y el carácter hace que desarrollemos más unas áreas de nuestra vida que otras.

SC: ¿Qué has tenido más directores o directoras a lo largo de tu carrera?

P: Creo que director

SC: ¿Por qué crees que esto es así?

P: Pues por lo que te decía antes. En gente ya más o menos mayor se ha reforzado más en encontrar la satisfacción personal a partir de nuestra orientación laboral, lo que han dado en llamar la realización a través de nuestra actividad laboral. Entonces quizá por eso... Los hombres tienen más expectativas puestas en satisfacer su vida y encontrar algo que les guste a través del trabajo. Hasta ciertas generaciones por la educación que hemos ido recibiendo, eso creo que es un hecho, las mujeres han estado más enfocadas a la vida familiar, de pareja, los hijos, dejando el tema profesional un poco en segundo plano.

SC: ¿Crees que para la función de dirección se necesita de tiempo extra más allá de la jornada de trabajo?

P: Depende. Puede que sí. Depende que se lo tomen, el nuestro en concreto vive para esto. Sí, tienes que sacar más tiempo que te lo quitas para otras cosas.

SC: ¿Entonces dirías que necesitan de un apoyo familiar que se ocupe de las tareas que, por el trabajo, estas personas no podrían realizar?

P: Claro, alguien se tiene que ocupar, pero no tiene que ser alguien de la familia, puede ser una ayuda externa.

SC: ¿Crees que todas las mujeres que quieren ser directoras lo consiguen?

P: Yo diría que sí porque no quiere tanta gente, entonces cuando alguien quiere, en los centros están todos encantados. No es una cosa tan...

SC: ¿Crees que hay mujeres que puedan valorar que el hecho de ser directoras o jefa de estudios va a implicar una parte de su tiempo extra laboral que pueden no poder conciliar?

P: Puede ser. Me he encontrado personas a lo largo de mi experiencia profesional que se han quejado, siendo ellas cargos directivo y sus maridos también y luego ellas tenían que hacerse de más cosas y estaban agobiados. Los niños, la casa, etc. eran ellas quienes tenían que ocuparse.

SC: ¿Dirías que hay demasiados hombres en la dirección de los centros?

P: Pues desde que estoy en secundaria solo he tenido directores. No sé no lo veo. Personalmente me es indiferente. He tenido directoras en primaria, en secundaria solo directores.

SC: ¿Crees que hay mujeres que pueden sentir que el acceso a estas funciones está algo discriminado?

P: Podría. A lo mejor es que yo tengo un pensamiento muy particular de que cada uno hace lo que quiere. En mi caso, mientras mi exmarido hacía su carrera muy brillante, tiene bastante prestigio, yo también trabajaba y también tenía una profesión pero estaba más enfocada en mi familia, pero también porque he querido, supongo que si me hubiera llamado más la atención desenvolverme más a nivel profesional pues también lo hubiera hecho. Es verdad que puede haber mujeres que tengan esa idea, porque es verdad que al final te lo cargas tú, por lo menos en mi generación, no sé si habrá ido avanzando la cosa. Aún con los buenos maridos, porque mi exmarido era muy colaborador y muy equitativo, pero aún así, no sé por qué estábamos mentalizadas para eso, para coger más para nosotras, es que también es cosa nuestra, tampoco

es cuestión de que le echemos la culpa a ellos, que lo cogemos todo sin que nadie nos diga, y entonces el otro pues dice “ah, pues estupendo”.

SC: ¿Crees que de cara al alumnado los directores y directoras son igualmente respetados?

P: Es que como solo he tenido director, es verdad que siempre “el director” impone. Creo que el director les impone más, tanto a ellas como a ellos.

SC: ¿Y en relación al profesorado?

P: Creo que depende más de la persona. Hay personas que tienen la autoridad muy bien asumida, la transmiten muy bien y la gente lo sabe. Incluso pueden tener muy buena relación, incluso afectiva, pero creo que depende más del carácter de cada uno.

SC: ¿Y las familias en relación al equipo directivo en general?

P: Ahí no sé por qué pero tengo la idea de que si es un director.... Y mira que he tenido solo directores desde que estoy en secundaria pero he tenido jefas de estudio. Pero creo que el director es otra cosa.

SC: ¿Te acuerdas de algún caso en el que se cuestionara la autoridad de una mujer en un cargo directivo?

P: No, es más una especie de percepción.

SC: ¿Qué te parece la perspectiva de género en educación?

P: Me parece en general bien, pero últimamente tengo la idea y cada vez me afirmo más en que todo lo que se vive en la familia con las personas con las que tienes un vínculo más estrecho es lo que esa persona se va a llevar. A veces parece que trabajamos en contra de los elementos. No tiene nada que ver lo que intentamos favorecer aquí que lo que les enseñan en su casa. Y me parece muy bien que la perspectiva de género esté incluida, pero tiene mucho que ver lo que les transmitan en su casa.

SC: Cuando realizas tu trabajo, ¿de qué forma implementas la perspectiva de género?

P: Pues no lo sé. Quizá no la tengo en cuenta, quizá porque creo que lo hago de una manera indiscriminada. Bueno, el coordinador de coeducación organiza actividades a lo largo del año que tienen que ver con... pues ahí trabajamos. Lo demás lo que hago es valoración de alumnos y mucha entrevista a madres y a padres.

SC: ¿Quiénes vienen más los padres o las madres?

P: Hombre, siempre las madres. Quizá sea fallo mío por no favorecer. Tengo una hora por la tarde a la semana y... bueno normalmente pueden tener dificultad. Normalmente más madres, luego padres y madres juntos y en último lugar padres solos.

SC: En esos casos, ¿por qué no vienen las madres?

P: Pues a lo mejor porque están trabajando y el padre tiene un trabajo más flexible. A lo mejor se da por hecho que va a venir la madre.

SC: Cuando se contacta, ¿se pregunta si está la madre en casa?

P: Sí. Normalmente si cito por escrito me dirijo a los dos, a la madre y al padre y si no el que te responda antes.

SC: ¿Crees que el alumnado en general tiene buena aceptación de las actividades que se realizan en esta área?

P: Sí, sobre todo si es algo lúdico que les saca de la rutina. Creo que sí.

SC: ¿Y los profesores?

P: Pues también. Pero creo que todo el mundo no le da la misma importancia, ni que haya que dedicarle tanto tiempo...no sé

SC: En relación a los recursos, ¿el centro dispone de recursos propios para estos temas?

P: Creo que para coeducación no dan nada. Luego podemos disponer del presupuesto del departamento de orientación. Hemos hecho charlas, el año pasado hicimos un teatro con asociaciones que preparan este tipo de actividades para los centros, pero cuestan dinero, el ayuntamiento se ha hecho cargo a veces. Definitivamente no tenemos recursos.

SC: ¿En cuanto a recursos humanos?

P: Sí, en ese sentido tenemos reservadas unas horas para esa tarea, pero en cuanto medios económicos no tenemos recursos. En otros años, el ayuntamiento se ha hecho cargo de algunas actividades, pero este año no hemos podido. Siempre estamos en contacto con el punto de información de la mujer, pero a nivel económico el ayuntamiento tampoco tiene.